Encyklopädis... Handbuch der Pädagogik

Wilhelm Rein

Educ 60.7

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

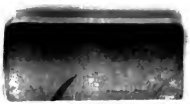
JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

(Class of 1814),

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."

16 May — 26 Oct, 1897.



Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

IV

Digitized by Google

Digitized by Google

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Vierter Band

Kadetten-Anstalten — Myopie

Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1897

Digitized by Google

Educ 60.7

~~RR 1730.6~~

1897. May 16 - Oct. 26.
Walker Fund.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis

Seite

Kadetten-Anstalten s. Milit. Erziehung
Kant, Immanuel. Von Dr. Th. Vogt . 1
Karten. Von Dr. H. Günther 10
Kartenzeichen s. geogr. Zeichnen
Katechese s. Katechetik.
Katechetik. Von Dr. G. von Rohden . . 17
Katechismus. Von Dr. G. von Rohden . 36
Kellner, Lorenz. Von E. Oppermann . 49
Keramische Fachschulen. Von Dr. H. Fiedler 56
Kerbschnitzerei s. Handarbeits-Unterricht.
Keuchhusten. Von Dr. A. Gärtner . . 57
Kinderanzüge s. Kleidung.
Kinderaufführungen, Kinderbälle, Kindergesellschaften s. Kinderschauspiele u. Vergnügungen der Jugend.
Kinderei. Von A. Hug 57
Kinderfehler. Von G. Siegert 60
Kinderfeste s. Vergnügungen.
Kindergarten. Von Eugen Pappenheim . 65
Kindergärten, ihre Ausbreitung. Von Eleonore Heerwart. 73
Kindergarten und Schule. Von E. Heerwart 84
Kindergarten-Litteratur. Von E. Heerwart 91
Kindergarten-Seminare. Von E. Heerwart 97
Kindergarten-Vereine. Von E. Heerwart 98
Die Kindergärtnerin. Von E. Heerwart 99
Kindergärtnerinnen-Verein. Von E. Heerwart 109
Kindergottesdienst. Von Dr. G. v. Rohden 103
Kinderhorte. Von Dr. Nieden 107
Kindermann, Ferdinand. Von Dr. F. M. Wendt 111

Seite

Kinderpsychologie, Kinderforschung, Child-Study. Von Chr. Ufer 113
Kinderreime. Von Helene Höhnk . . . 123
Kinderschauspiele, Schul-Dramen, -Komödien, -Festspiele, -Aufführungen. Von Dr. K. Knabe 125
Kinderschriften s. Jugendlitteratur.
Kinderschutz s. Fabrikarbeit.
Kindersparkassen s. Schulsparkassen.
Kinderspiele s. Jugendspiele.
Kinderstudium s. Kinderpsychologie.
Kindisch. Von G. Siegert 141
Kirchbesuch der Schulkinder. Von H. Winzer 141
Kirche und Schule s. Schule und Kirche.
Kirche und Volksbildung. Von Fr. Naumann 145
Kirchengeschichte s. Religions-Unterricht.
Kirchenlied. Von A. Rude 150
Klarheit des Unterrichts s. Formal-Stufen.
Klassenarbeit s. Schularbeit.
Klassenbewußtsein s. Methode.
Klassenbibliothek s. Schülerbibliothek.
Klassenhelfer s. Helfersystem.
Klassenlehrersystem s. Fachlehrersystem.
Klassenoberster. Von H. Winzer . . . 158
Klassenzimmer s. Schulhaus.
Klassisches Altertum in seiner Bedeutung für die Gegenwart. Von Dr. P. Nerrlich 160
Klassische Epen und Dramen in der Volksschule. Von Dr. Neukauf . . . 164
Klatschhaft. Von G. Siegert 168
Klatschsucht. Von G. Siegert 169
Klavierunterricht s. Musikalische Erziehung.
Kleidung der Schulkinder. Von W. Siegert 169
Kleinigkeit. Von A. Hug 170

Digitized by Google

Seite

Kleinkinderschulen s. Kindergärten.
Klempnerschulen. Von Dr. H. Fiedler . 172
Klüterschulen s. Arbeitsschulen.
Knaben und Mädchen. Von E. Ackermann 172
Knabenhorte s. Kinderhorte.
Kollegialität. Von Dr. A. Rausch . . . 179
Konferenzen. Von Dr. O. Altenburg . . 180
Konfessionslose Schule s. Simultanschule.
Konfessionelle Schule. Von Dr. E. Thränsdorf 187
Konfirmandenentlassung s. Abgang von der Schule.
Konfirmandenunterricht. Von H. Rolle 194
Konsequenz in der Erziehung. Von Dr. Horst Kesterstein 203
Konzentration. Von Dr. R. Schubert . 205
Konzentrationstabellen s. Lehrplan.
Konzentrische Kreise. Von Dr. R. Schubert 210
Kopfhänger; kopfhängerisch. Von G. Hözle 211
Körperempfindungen s. Empfindung.
Körperhaltung. Von O. Janke 214
Körperliche Züchtigung s. Strafe.
Körperpflege. Von O. Janke 218
Korrektionsschulen s. Rettungshäuser.
Korridore s. Gänge.
Krämpfe. Von Dr. Th. Ziehen 219
Krankheiten s. ansteckende Krankheiten.
Kränzchen der Kinder s. Vergnügungen.
Krätze. Von Dr. A. Gärtner 221
Kreisschulinspektor s. Schulaufsicht.
Kretinismus s. Cretinismus.
Kriecherei. Von G. Siegert 222
Krittelig. Von G. Siegert 222
Kultur und Schule. Von Dr. A. Wernicke 223
Kulturfortschritt u. Frauenbewegung. Von Frau Gnauck-Kühne 239
Kulturgeographie. Von A. Trommau . 245
Kulturgeschichte s. Geschichtsunterricht.
Kulturstufen s. Lehrplan.
Kunstakademie s. Anhang am Schluß dieses Bandes.
Kunstgeschichtlicher Unterricht an höheren Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Von Dr. K. Hessel 249
Kunstgewerbeschule s. Anhang am Schluß dieses Bandes.
Kunstschule s. Anhang am Schluß dieses Bandes.
Kunstunterricht. Von Dr. R. Menge . . 256
Kunstunterricht auf Grund der Anschauung mittelst des Stioptikons s. Stioptikon.
Kurzsichtigkeit. Von Dr. Schubert. . . 267

Seite

Kyphosis s. Rückgratsverkrümmung.
Lachkrampf. Von Dr. Th. Ziehen . . . 281
Landkarten s. Karten.
Landwirtschaftliche Lehranstalten. Von Dr. H. Matzat 282
Lange, Friedrich Albert. Von Dr. A. Ellissen 291
Langeweile. Von A. Lomberg 295
Langsamkeit. Von G. Siegert 298
Laokoon von Lessing. Von Dr. A. Rausch 298
Läppisch. Von G. Siegert 302
Lateinischer Unterricht. Von Dr. H. Schiller 303
Laubsäge-Arbeiten s. Beschäftigung.
Launenhaftigkeit. Von G. Siegert . . 334
Der Leben-Jesu-Unterricht in der Erziehungsschule. Von Dr. H. Lietz . . 334
Lebendigkeit und Lebhaftigkeit. Von A. Hug 337
Lebensart. Von A. Hug 359
Lebensgemeinschaften. Von Fr. Junge. 360
Lebensordnung. Von A. Hug 363
Lebensüberdruß. Von Dr. Th. Ziehen . 366
Leckerei. Von G. Siegert 367
Leckerhaft. Von G. Siegert 368
Lehrer an höheren Schulen s. Gymnasiallehrer.
Lehrer an Mittelschulen. Von J. Tews 368
Lehrer an Volksschulen. Von J. Tews 370
Lehrerbildung für höhere Schulen s. Gymnasial-Seminare und Päd. Universitäts-Seminare.
Lehrerbildung für Volksschulen s. Volksschullehrerbildung.
Lehrergehalt s. Besoldung.
Lehrerinnenbildung. Von Bertha von der Lage 380
Lehrerinnenvereine. Von Helene Lange. 414
Lehrervereine u. Lehrerversammlungen für höhere Schulen. Von M. Killmann 420
Lehrervereine und Lehrertage. Von K. König 456
Lehrervereine, deutsche. Von J. Tews 469
Lehrerzeitungen s. Pädagogische Presse.
Lehrfreudigkeit. Von A. Hug 472
Lehrgabe s. Persönlichkeit.
Lehrgang s. Lehrplan.
Lehrkunst. Von Dr. O. Willmann . . . 477
Lehrlingsvereine und Lehrlingswesen. Von Dr. A. Kind 480
Lehrmethode s. Methode.
Lehrmittel und Lehrmittelsammlung s. Schulmuseum.
Lehrplan. Von Dr. W. Rein 483
Lehrplanaggregat s. Lehrplan.

Digitized by Google

Seite

Lehrplansystem s. Lehrplan.
Lehrton s. Form des Unterrichts.
Lehrverfahren s. Formal-Stufen.
Lehrweise s. Form des Unterrichts.
Leibliche Erziehung s. Körperpflege.
Leichtsinn s. Ausgelassenheit, Flattersinn, Flegeljahre, Freiheitsdrang, Genußsucht.
Leidenschaft. Von A. Lomberg 504
Leidseligkeit. Von G. Siegert 512
Leitfäden. Von A. Florin 513
Lenksamkeit. Von A. Hug 514
Lerntrieb, Wissenstrieb. Von A. Lomberg 515
Leseabende im Dienste der Erziehung. Von Dr. A. Reukauf 516
Das Lesebuch in der Volksschule. Von Dr. B. Maennel 525
Lesebuch in der höheren Schule s. Deutscher Unterricht, I. Bd. S. 652 ff.
Lesemaschinen s. Leseunterricht.
Lesen, hygienisch. Von O. Janke . . . 531
Lesen, Lesenlernen, Lesenlehren. Von Fritz Lehmensick 533
Lese-Unterricht, seine Geschichte. Von H. Fechner 544
Lessing als Pädagog. Von Dr. Georg Mann 559
Liebe. Von K. Kuhn 574
Liebenswürdigkeit. Von A. Hug . . . 577
Liebhaberei, Lieblingsbeschäftigung. Von A. Hug 577
Lindner, Gustav Adolf. Von Dr. F. M. Wendt 579
Linkisch. Von G. Siegert 581
Lispeln s. Schwachstörungen.
Listig. Von G. Siegert 581
Litteratur-Unterricht s. Deutscher Unterricht.
Lob s. Belohnung.
Locke, John. Von Dr. E. v. Sallwürk . 582
Lohn s. Belohnung.
Lokalschulinspektor s. Ortsschulaufsicht.
Lokation s. Rangordnung.
Lordosis s. Rückgratsverkrümmung.
Lotterig. Von G. Siegert 591
Lotze, Hermann. Von E. Schwartfeger . 591
Lust s. Schulluft.
Lustheizung s. Heizung.
Lustuntersuchung s. Schulluft.
Lustverbesserung s. Ventilation.
Lustwechsel s. Ventilation.
Lüge. Von J. Trüper 601
Lügensucht, krankhafte. Von Dr. Th. Ziehen 616
Lümmelhaft. Von G. Siegert 617

Seite

Lungenschwindsucht s. Tuberkulose.
Lustgefühle s. Gefühle.
Lüsternheit s. Begehrlichkeit.
Lustigkeit. Von A. Hug 618
Lustigkeit, krankhafte s. Heiterkeit, krankhafte.
Luther, Martin. Von Dr. Horst Kesersteiu 620
Lurns. Von A. Hug 626
Mädchenerziehung und Mädchenunterricht. Von Dr. W. Buchner 628
Mädchengymnasium. Von Dr. W. Buchner 645
Mädchen-Schule, höhere s. Mädchen Erziehung.
Mädchenschulwesen, mittleres. Von J. Meyer 647
Mager, Karl. Von Dr. A. Bliedner . . 652
Mäkelsucht. Von G. Siegert 674
Malendes Zeichnen s. Zeichnen.
Manie. Von Dr. Th. Ziehen 675
Manier s. Persönlichkeit.
Märchenunterricht. Von H. Landmann . 676
v. Marenholtz-Bülow, Bertha. Von Henriette Goldschmidt 682
Maschinentechnische Fachschulen. Von Dr. H. Fiedler. Höffer 688
Mäßigkeit. Von Dr. G. v. Rohden . . . 692
Mathematische Geographie in der Volksschule. Von A. Pickel 694
Mathematische Geographie auf geschichtlicher Grundlage. Von Dr. J. Capesius 701
Mathematischer Unterricht, seine Geschichte. Von Dr. H. Schotten 707
Mathematik in höheren Lehranstalten. Von Dr. Hans Kesersteiu 710
Mathematischer Unterricht nach dem historisch genetischen Prinzip. Von Paul la Cour 722
Mattigkeit s. Ermüdung.
Maturitätsexamen s. Abiturientenexamen.
Meineid. Von J. Trüper 725
Melancholie. Von Dr. Th. Ziehen . . . 726
Melanchthon. Von Dr. A. Rebe . . . 728
Merk- und Systemhefte der Schüler. Von Dr. B. Maennel 742
Methode (Lehrmethode). Von Dr. W. Rein 750
Methodik s. Didaktik.
Methodische Einheit. Von Dr. W. Rein 753
Methodologie s. Pädagogik.
Milde, Vincenz Eduard. Von Dr. F. M. Wendt 754
Militär-Erziehungs- und Bildungswesen. Von v. Scharfenort 757
Militärische Jugendspiele. Von Dr. Lohrer 767

Digitized by Google

	Seite
Militarismus und Schulerziehung. Von Dr. W. Rein	771
Mineralogie in der Volksschule. Von E. Scheller	775
Minderwertigkeiten, psychopathische s. Psychopathieen im Kindesalter.	
Mißbrauch geistiger Getränke. Von Dr. W. Bode	776
Mißgunst. Von G. Siegert	782
Mißtrauen. Von G. Siegert	782
Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid. Von O. Flügel	783
Mittagspausen s. Pausen.	
Mittelalterliches Bildungswesen. Von Dr. O. Willmann	790
Mittelbare Reproduktion s. Reproduktion.	
Mittelbare Tugenden s. Ethik.	
Mittelschule. Von Dr. P. Richter	798
Mnemonik s. Gedächtnis.	
Modellieren s. Handarbeits-Unterricht.	
Mondsüchtig s. Somnambulismus.	
Montaigne, Michel de. Von Dr. E. v. Sallwürk	810
Monumenta Germaniae paedagogica s. Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.	
Moralische Gefühle. Von Dr. G. von Rohden	813
Moralisches Irresein oder Moralischer Schwachsinn. Von Dr. Th. Ziehen	820
Moralisieren s. Gesinnungsunterricht.	
Moralunterricht. Von Dr. E. Temming	821
Morgenandachten s. Andacht und Gebet.	
Möser, Justus. Von K. Mollenhauer	834
Motive des Handelns s. Ethik.	
Mundart in der Volksschule. Von H. Menges	837
Munterkeit s. Lustigkeit.	
Musikalische Erziehung. Von Dr. C. Andreae	872
Musikschulen. Von Müllerhartung	888
Muskelunruhe, krankhafte. Von Dr. Th. Ziehen	889
Musterlektionen. Von R. Seyfert	890
Musterschulen s. Übungsschulen.	
Mut s. Tapferkeit.	
Mutacismus. Von Dr. Th. Ziehen	895
Mutlosigkeit. Von G. Siegert	895
Mutwille. Von G. Siegert	896
Myopie s. Kurzsichtigkeit.	

Digitized by Google

37. u. 38. Lieferung
LIBRARY.
Walker fund
(37-38)
HARVARD COLLEGE LIBRARY
EC 154.18

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein
Jena

Vierter Band

Kant — Klassisches Altertum in seiner Bedeutung für die Gegenwart

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1897

Digitized by Google

Inhalt der 37. und 38. Lieferung

Kant, Immanuel Von Dr. Th. Vogt
Karten Von Dr. S. Günther
Katechetik Von Dr. G. v. Rohden
Katechismus Von Dr. G. v. Rohden
Kellner, Lorenz Von E. Oppermann
Keramische Fachschulen Von Dr. H. Fiedler
Keuchhusten Von Dr. A. Gärtner
Kinderei Von A. Hug
Kinderfehler Von G. Siegert
Kindergarten Von E. Pappenheim
Kindergärten, ihre Ausbreitung Von E. Heerwart
Kindergarten und Schule Von E. Heerwart
Kindergarten-Litteratur Von E. Heerwart
Kindergarten-Seminare Von E. Heerwart
Kindergarten-Vereine Von E. Heerwart
Die Kindergärtnerin Von E. Heerwart
Kindergärtnerinnen-Verein Von E. Heerwart
Kindergottesdienst Von Dr. G. v. Rohden
Kinderhorte Von Dr. Nieden
Kindermann, Ferdinand Von Dr. M. Wendt
Kinderpsychologie Von Chr. Ufer
Kinderreime Von Helene Höhnk
Kinderschauspiele, Schul-Dramen, -Komödien, -Festspiele, -Aufführungen Von Dr. K. Knabe
Kindisch Von G. Siegert
Kirchbesuch der Schulkinder Von H. Winzer
Kirche und Volksbildung Von Fr. Naumann
Kirchenlied Von A. Rude
Klassenoberster Von H. Winzer
Klassisches Altertum in seiner Bedeutung für die Gegenwart Von Dr. Nerrlich

Digitized by Google

Kadetten-Anstalten

s. Milit. Erziehung

Kant, Immanuel

1. Sein Leben. — 2. Philosophische Anschauungen. — 3. Pädagogische Anschauungen.

1. Kants Leben. Immanuel Kant wurde am 22. April 1724 in Königsberg als der Sohn armer und frommer Eltern geboren. Sein Vater war ein Sattler, die Mutter eine besorgte Hausfrau. Sie war es, welche auf die Unterweisung des jungen Immanuel einigen Einfluß nahm und ihn namentlich auf religiöse Betrachtungen hinlenkte. Eine Fülle von Anregungen bot seine Vaterstadt als Vereinigungspunkt eines lebhaften See- und Binnenhandels und als Sammelplatz von Menschen aus verschiedenen Ländern mit verschiedenen Sitten und Gewohnheiten. Den elementaren Unterricht empfing er in der vorstädtischen Hospitalschule, den gelehrten seit 1733 im Collegium Friedericianum. Der Direktor des letzteren, Schultz, war ein Anhänger des Pietismus. Die Erfahrungen, die er hier machte, werden die Grundlage gebildet haben für das doppelte Urteil, das er später über den Pietismus fällte. Er sagt nämlich einerseits, daß die Pietisten einen durch keine Leidenschaft beunruhigten inneren Frieden besäßen und daß der Beobachter unwillkürlich zur Achtung hingerissen würde, andererseits spricht er von einem Kram frommer auferlegter Observanzen. Was den Sprachunterricht betrifft, so erlangte er große Gewandtheit im Lateinischen; die Vertiefung in den Inhalt aber erzeugte ein Gefühl der Achtung vor den Alten in ihm, so daß er später von einer Pflicht der Dankbarkeit sprach, die wir den Alten als unseren ehrwürdigen Lehrern schuldig seien. Im Jahre 1740 ging er auf die Universität seiner Vaterstadt und widmete sich vorzugsweise mathematischen und physikalischen Studien. In der Mathematik war es Knutzen, der ihn in die Werke Newtons einführte, in der Physik Teske, der ihn vielseitig anregte. Eine Folge dieser Studien war es, daß er in der ersten Periode seiner Schriftstellerthätigkeit Werke mathematischen und astronomischen Inhalts herausgab; naturwissenschaftliche Werke bildeten aber auch die Hauptlektüre für die Erhaltung und Auffrischung seines Geistes bis zum Abend seines Lebens. Wie weit Kant an der Universität sich in die Philosophie vertiefte, wird nicht gesagt. Daß aber das Wolfsche System, welches an der Universität gelehrt wurde, das erste war, das er sich aneignete, beweist der Umstand, daß er späterhin Kompendien von Wolfianern seinen Vorlesungen zu Grunde legte. Mit philosophischen Studien verband er theologische. Da die letzteren aber mehr aus äußeren Rücksichten betrieben wurden und seine spätere Wirksamkeit eine andere Richtung der Geistesthätigkeit zeigt, werden sie wohl weniger intensiv gewesen sein.

Nach Beendigung der Universitätsstudien mußte Kant, da er von allen Mitteln entblößt und seine Eltern gestorben waren, eine Hauslehrerstelle aufsuchen. Neun Jahre lang verblieb er in dieser Stellung. Er sagte später, daß es vielleicht nie einen schlechteren Hofmeister gegeben habe als ihn, aber diese Selbstkritik scheint eine allzu strenge gewesen zu sein; wenigstens blieb der Sohn des Herrn v. Hülsen, in dessen Hause er zuletzt gewesen war, auch späterhin noch mit Kant in naher persönlicher Verbindung, was ja bei einem wirklich schlechten Hofmeister nicht der Fall ist.

Im Jahre 1755 habilitierte sich Kant an der Universität Königsberg für Mathe-

Digitized by Google

matik, Physik und Philosophie. Dieser ausgebreiteten Lehrwirksamkeit entsprach auch der Umfang seiner schriftstellerischen Thätigkeit. Das berühmteste Werk naturwissenschaftlichen Inhalts, welches in der ersten bis 1776 reichenden Periode seines Schriftstellerns veröffentlicht wurde, ist die „Naturgeschichte und Theorie des Himmels“, welche freilich erst nach Dezennien und unter Laplace Namen allgemeine Anerkennung fand. Die umfassenden Studien über Anthropologie und physische Geographie gehören ebenfalls der ersten Periode an, obwohl sie erst in der zweiten veröffentlicht worden sind. Von den Werken philosophischen Inhalts ist das berühmteste: „Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration für das Dasein Gottes,“ — eine Schrift, welche Klarheit brachte in die Auffassung des Grundbegriffs der Metaphysik, nämlich der Realität. Auch die „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ müssen erwähnt werden, in welcher schwierige Probleme in anmutiger und geistreicher Weise behandelt werden. Der Erfolg seiner Lehrwirksamkeit war ein außerordentlicher: sein geräumiges Auditorium war von Zuhörern überfüllt und viele konnten nicht immer Aufnahme finden. Den Eindruck, den Kant auf seine Zuhörer machte, schilderte Herder also: „Ich habe das Glück genossen, einen Philosophen zu kennen, der mein Lehrer war. Er in seinen blühendsten Jahren hatte die fröhliche Munterkeit eines Jünglings, ... Die gedankenreichste Rede floß von seinen Lippen; Scherz und Witz und Laune standen ihm zu Gebote und sein lehrender Vortrag war der unterhaltendste Umgang .... Nichts Wissenswürdiges war ihm gleichgiltig, keine Kabale, keine Sekte, kein Vorteil, kein Namensehrgeiz hatte je für ihn den mindesten Reiz gegen die Erweiterung und Aufhellung der Wahrheit. Er munterte auf und zwang angenehm zum Selbstdenken.“ Diese Wirkung bei den Zuhörern war aber nicht bloß das Produkt einer halb unbewußten instinktmäßigen Genialität, sondern Kant verfolgte mit Bewußtsein das Ziel der Weckung reiferer eigener Einsicht der Jugend. Nicht darum handle es sich, Philosophie, sondern Philosophieren zu lernen. Nicht Gedanken, sondern denken solle der Zuhörer lernen; nicht tragen, sondern leiten solle man ihn, wenn man wolle, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein solle. Kein Wunder also, wenn Kants Ruf als Lehrer zu den gebildeten Kreisen Königsbergs und sein Ruf als Schriftsteller über die Grenzen des Vaterlandes hinausgetragen wurde und in einer Kabinettsordre Friedrich d. Gr. von dem „geschickten und durch seine gelehrten Schriften berühmt gewordenen Magister Kant“ die Rede war.

In der langen, fünfzehn Jahre andauernden Zeit seines Privatdozententums sah er sich zweimal vor die Frage gestellt, ob er wohl sein eheloses Leben aufgeben solle. Obwohl er nun zwar für seine Person mit Sorgen nicht zu kämpfen hatte, so entschloß er sich doch nach sorgfältiger Prüfung seiner Einnahmen und Ausgaben und nach gewissenhafter Abwägung, ob er auch einen Familienhaushalt zu bestreiten im stande sein werde, den Gedanken an die Gründung einer Familie aufzugeben. Diesem Entschlusse ist er bis ans Ende seines Lebens treu geblieben. Sein Leben gehörte also der Philosophie allein.

Endlich im Jahre 1770, und in einem Alter von 46 Jahren wurde Kant Professor. Mit der Schrift „De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis“ (Über die Form und die Gründe der sinnlichen und übersinnlichen Welt), welche er beim Antritte seiner Professur veröffentlichte, wurde der Gedankenkreis der Leibniz-Wolfschen Schule endgiltig verlassen und sein neues System des transcendentalen Idealismus angekündigt. Die Schrift enthält bereits einige Grundgedanken der Kritik der reinen Vernunft. Es vergingen aber noch zehn Jahre angestrengter Gedankenarbeit, bis das reiche und verwickelte Gedankengewebe des berühmtesten Buches in der Geschichte der neueren Philosophie, die Kritik der reinen Vernunft, veröffentlicht wurde. Es folgte 1785 die Metaphysik der Sitten, 1788 die Kritik der praktischen Vernunft und 1790 die Kritik der Urteilskraft. Hiermit war das System in seinen Grundlagen oder das „kritische Geschäft“, wie er sagte, abgeschlossen. Es war eine konzentrierte Vertiefung, mit welcher er an dem Ausbau seines Systems arbeitete. Keine noch so sehr verlockende Nebenbeschäftigung, wie die Lektüre von Meisterwerken Goethes und Schillers, die er mied, vermochte in der Ausführung seines großen Plans ihn zu hindern oder aufzuhalten. Seine Korrespondenzen wurden möglichst eingeschränkt, bisweilen aufgegeben. Seinen persönlichen Umgang suchte er nicht unter Philosophen, sondern unter Menschen aus verschiedenen Ständen, wie Kaufleuten, Schiffskapitänen u. a., — augeblich, weil ein praktischer Philosoph nur auf diese Weise zu einer

Digitized by Google

umfassenden Menschenkenntnis gelangen könne, in der That aber, wie ich glaube, weil solcher Umgang ihn in dem Ausbau seiner philosophischen Anschauung nicht störte. Sogar Angriffe auf die Kritik der reinen Vernunft reizten ihn nicht zu Entgegnungen; nur auf den von Eberhard antwortete er, aber erst 1790, also zu einer Zeit, als jener Ausbau vollendet war.

Die Wirkung, die Kant durch sein System hervorbrachte, muß eine ungeheure genannt werden. Von den Männern, welche in den positiven Fachwissenschaften thätig waren, fühlte gar mancher das Bedürfnis, seine Wissenschaft von anderen Gesichtspunkten aus zu betrachten; der alte Dogmatismus mit seinen für unentbehrlich gehaltenen Definitionen war erschüttert; die Indifferentisten sahen sich aus ihrer Ruhe aufgeschreckt, als sie die populären Sätze, mit denen sie sich an Stelle der Metaphysik begnügt hatten, als metaphysische Behauptungen erkannten; die Materialisten wurden eindringlich daran erinnert, daß das Absprechen über Gegenstände des Übersinnlichen ein Ignorieren gewisser Forderungen des Gemüts bedeute; die Empiristen endlich konnten schon damals darauf hinweisen, daß es mit der Metaphysik, welcher Kant den Boden entzogen hatte, nichts sei, ja sie können noch heute, nachdem die zahlreichen nach Kant aufgestellten metaphysischen Systeme ihre Autorität ganz oder teilweise verloren haben, auf Kant hinweisen, der die alte metaphysische Neigung den Menschen genommen habe.

Mit dem Ruhme, den Kant als Schriftsteller errang, wuchs auch der Ruhm des Lehrers. Selten konnte das geräumige Auditorium die Zuhörer fassen, es mußte eine Nebenstube und die Hausflur dazu genommen werden. Obwohl seine Stimme schwach war, ging doch den Zuhörern kein Wort verloren: so gespannt war die Aufmerksamkeit. Nach dem Zeugnisse seines Schülers Jachmann waren die Vorträge immer lichtvoll und anziehend, auch in der Metaphysik. In der begrifflichen Entwickelung wurde durch Beispiele und konkrete Erläuterungen veranschaulicht. Zum methodischen Denken anzuleiten, nicht bloß philosophische Sätze zu lernen, das war jetzt wie in der früheren Periode das Ziel, welches er verfolgte. Als hinreißend für Herz und Gefühl werden seine Vorlesungen über Moral bezeichnet. Zu erwähnen ist noch, daß der Minister Zedlitz, Kants Gönner und Verehrer ihm persönlich die Professur in Halle antrug und günstige Bedingungen für ihn aufstellte. Aber auch die größeren Einkünfte verlockten ihn nicht, die geliebte Vaterstadt zu verlassen und Eigennutz war ihm fremd. Zur Anerkennung seiner Verdienste blieb nun der Regierung nichts anderes übrig, als ihm eine Gehaltszulage zu gewähren.

Mit dem 66. Lebensjahre hatte Kant die fundamentalen Werke seines Systems vollendet. Die Zeit des hohen Alters verwendete er teils auf die Bearbeitung abgeleiteter philosophischer Disziplinen, teils auf die Sammlung längst begonnener und fast ununterbrochen fortgesetzter Untersuchungen. Zu den ersteren gehört die „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ (1793), die Schrift „Zum ewigen Frieden“ (1795) und die Rechts- und Tugendlehre (1796—1797); zu den letzteren die Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798), welche er selbst herausgab, die Logik (1800), welche von Jäsche, die physische Geographie (1802) und die Schrift über Pädagogik (1803), welche von Rink veröffentlicht wurden. Mit der Schrift über die Religion machte er sehr üble Erfahrungen. Der kirchlich orthodoxe Wöllner, welcher an Zedlitz Stelle zum Staatsminister erhoben worden war, verweigerte, um der drohenden Ausbreitung des Jakobinismus in Deutschland entgegenzuarbeiten, dem zweiten Hefte jener Schrift über die Religion das Imprimatur. Als nun Kant, unbekümmert um die Berliner Censoren, mit Zustimmung der Königsberger theologischen Fakultät die Schrift drucken ließ, erschien am 1. Oktober 1794 eine Kabinettsordre, in welcher die in mehreren seiner Schriften, hauptsächlich in der Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft enthaltene Entstellung und Herabwürdigung einiger Haupt- und Grundlehren der heil. Schrift und des Christentums gerügt, die gewissenhafteste Verantwortung Kants darüber gefordert und ein strenges Verbot unter Androhung allerhöchster Ungnade ausgesprochen wurde, dergleichen Schriften und Lehren nicht mehr von sich ausgehen zu lassen. Kant hatte einen inneren Kampf zu bestehen, gab aber dann eine Erklärung ab, in der er mehr versprach, als von ihm gefordert worden war, nämlich „aller öffentlichen Vorträge, die Religion betreffend, es sei die natürliche oder geoffenbarte, sowohl in Schriften als in Vorlesungen, sich gänzlich zu enthalten.“ Aber dies Verfahren der Regierung, die ihn vor kurzem ausgezeichnet hatte, die Einschränkung

Digitized by Google

seiner Berufsthätigkeit, der Anblick zunehmender Unzufriedenheit im Lande und das Emporkommen frömmelnder Männer, das alles wirkte zusammen, um dem alternden Manne die Heiterkeit des Gemüts zu rauben und nachteilig auf seine Gesundheit zu wirken. In seinen Vorlesungen war nicht mehr die Kraft und das Feuer wahrnehmbar, wodurch er in kräftigeren Tagen die Zuhörer mit sich fortgerissen hatte. Wegen zunehmender Schwäche stellte er 1795 die Privat- und 1797 seine öffentlichen Vorlesungen ein, war aber geistig noch stark genug, um über „die Macht des Gemüts, durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu werden" zu schreiben (1798). Von dieser Zeit an traten Symptome zunehmender Stumpfheit auf und nach Hinzutritt körperlicher Beschwerden stellte sich Lebensüberdruß ein. Sein Lebensende war ein allmähliches Aufhören des Lebens, kein Abbrechen durch eine besondere Krankheit. Zuerst wurde das Auge schwach, dann wurde die Sprache undeutlich und zuletzt fand er alle Speisen ohne Geschmack. Er starb am 12. Februar 1804 mit den Worten: „Es ist gut."

2. Philosophische Anschauungen. Eine Darstellung des philosophischen Systems Kants hier zu geben, ist unmöglich. Ich verweise in dieser Beziehung auf die Darstellungen der Geschichte der neueren Philosophie von Thilo, Zeller, Erdmann u. a. Eine kurze Orientierung über die Grundbegriffe in den Kantschen Hauptwerken habe ich in meiner Ausgabe der Pädagogik Kants S. 18—30 (2. Aufl. Langensalza, 1883) zu geben versucht. An dieser Stelle will ich nur diejenigen Punkte hervorheben, von welchen die pädagogische Anschauung abhängt.

Was die Ethik, die erste Grundwissenschaft der Pädagogik, betrifft, so ist nach Kant der Gegenstand der ethischen Beurteilung der Wille und die Unterscheidung zwischen einem guten und schlechten Willen ist eine absolute. Die auf die Untersuchung des guten Willens hingewendete Untersuchung hängt ferner von keinerlei theoretischer Untersuchung, sei es einer metaphysischen oder psychologischen oder kosmologischen, ab. Es scheiden sich also die Gebiete des Seins und des Sollens und niemals kann man, wie er sagt, das Sollen aus dem Sein herausklauben. Mag er nun auch, was den Inhalt des Guten betrifft, an die Pflicht d. h. einen abgeleiteten statt an einen ursprünglichen ethischen Begriff und an Handlungen statt an Gesinnungen angeknüpft haben, so ist er doch, wie sein inhaltlich allerdings an Leerheit leidendes oberstes Pflichtgebot beweist, nämlich: „Handle so, daß du wollen kannst, deine Maxime werde in eine allgemeine Gesetzgebung hineinpassen", — mit seinem ethischen Denken auf die Aufsuchung unveränderlicher idealer Prinzipien hingewendet und solche Prinzipien braucht die Pädagogik, wenn sie nicht, was die Ziele der Erziehung betrifft, veränderliche Meinungen statt feststehende Prinzipien zu Grunde legen und zur Unwissenschaftlichkeit verurteilt sein soll, wie es nach der evolutionistischen Ethik der Fall ist, welche einen größeren Einfluß im Volke erlangen würde, wenn nicht das Neue Testament wäre, dessen ethische Sätze den Charakter der Unveränderlichkeit an sich tragen und ihre Giltigkeit trotz entgegengesetzter Zeitmeinungen behauptet haben. In ethischer Beziehung hat sich also Kant um die wissenschaftliche Pädagogik große Verdienste erworben.

Anders verhält es sich mit seinen theoretischen Anschauungen und zwar zuerst mit seiner Ansicht über das radikale Böse in seiner Schrift über die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Daß der Hang zum Bösen in einem Naturtriebe wurzele oder etwa auch in dem natürlichen Geistesleben der sog. Erbsünde im psychologischen Sinne mit seinem Vorherrschen der Begehrungskreise begründet sei, das leugnet Kant; ingleichen leugnet er, daß jener Hang, wie er in der heil. Schrift vorstellig gemacht wird, als etwas bloß zeitlich Vorhergehendes, nicht in der Natur der Sache Liegendes aufzufassen sei. In der Natur der Sache heißt aber in der Freiheit, freilich nur der Freiheit der Willkür. Vermöge derselben wird nämlich die Maxime gebildet, die moralischgesetzgebende Vernunft in unrichtiger Weise unter die Sinnlichkeit unterzuordnen. Die That aber, wodurch diese Maxime des bösen Handelns in die Willkür aufgenommen wird und aus welcher die einzelnen empirisch und zeitlich wahrnehmbaren gesetzwidrigen Thaten hervorgehen, ist eine intelligible That, welche angeboren und zeitlos und nur durch die Vernunft erkennbar, deren Ursprung uns aber unerforschlich ist. Radikal wird das Böse jener Maxime genannt, weil es den Grund aller Maximen verdirbt. Es muß aber doch überwindlich sein, weil ich kann, was ich soll und das Sittengesetz dieses Sollen kategorisch in mir ausspricht. Das geschieht nun durch eine Revolution in der Gesinnung, welche eine neue

Digitized by Google

Geburt oder neue Schöpfung genannt werden kann. Die Revolution erfolgt, wenn der Mensch den Grund seiner Maximen, der ihn zum bösen Menschen macht, durch eine einzige unwandelbare Entschließung umkehrt.

Diese Anschauung kann die Pädagogik nicht verwerten, weil die ganze Erziehung dann als schädliche und überflüssige Thätigkeit erscheinen würde, was ja niemand, wie die Erfahrung lehrt, im Ernste glaubt. Das Böse und noch weniger das Gute, beide im persönlichen Sinne genommen, haben nicht in einer absolut freien oder willkürlichen That, sei es einer erfahrungsmäßig kontrollierbaren oder nicht, seinen Ursprung, sondern unmittelbar im Willen, mittelbar in mangelhafter Einsicht und Beurteilung oder in der Schwäche des Willens d. h. in der Vorherrschaft irgend eines Begehrungskreises oder in einem disharmonischen Verhältnis zwischen dem persönlichen Wollen und der Gesamteinsicht. Wäre das Gute ein Produkt der Willkür, dann wäre es wertlos und die Erziehung schädlich, wenn sie solche Meinungen und ihnen entsprechende Gesinnungen fortpflanzte. Wäre aber das Böse ein Produkt der Willkür, was vielleicht manchem annehmbar erscheint, dann wäre der Unterschied zwischen gut und böse etwas Gemachtes, nicht wie die Erfahrung lehrt, etwas Gegebenes und die Erziehung würde als etwas Überflüssiges erscheinen. Denn sie würde, was sie doch gewiß unterlassen soll, den Widerspruch im Zögling erzeugen, daß sie ihn etwas Mögliches und Unmögliches zugleich zu thun auffordert, einerseits das Sittengesetz zu befolgen, denn „du kannst, was du sollst", andererseits aber es nicht zu befolgen, denn der angeborene Hang zum Bösen besagt: Du kannst nicht, was du sollst.

Die Anschauung vom radikalen Bösen hat die Lehre von der transcendentalen Freiheit zur Voraussetzung. Kant faßt, um mich grammatisch auszudrücken, den Begriff der Freiheit im substantivischen, nicht im adjektivischen Sinne; ihm bedeutet also das Wort „frei" nicht eine Eigenschaft des Willens, von welchem man ausgehen müsse, sondern ein Vermögen der Seele, eine Kausalreihe absolut anzufangen. Freiheit wird hiernach der Ursache entgegengesetzt. Auf diesen Gegensatz werde man geführt, wenn man die Wahrnehmungen auf dem Gebiete der äußeren Erfahrung mit den auf dem Gebiete der inneren Erfahrung vergleiche. Dann erblicke man auf dem einen Gebiete die Herrschaft des Kausalitätsgesetzes, auf dem andern das Dominium der Freiheit und es stellen sich zwei entgegengesetzte, aber denselben Anspruch auf Giltigkeit erhebende Sätze vor das geistige Auge, welche in der dritten Antinomie der Kritik der reinen Vernunft also formuliert werden: 1. Die Kausalität nach Gesetzen der Natur ist nicht die einzige, aus welcher die Erscheinungen der Welt insgesamt abgeleitet werden können. Es ist noch eine Kausalität durch Freiheit zur Erklärung derselben anzunehmen notwendig; 2. es ist keine Freiheit, sondern alles in der Welt geschieht lediglich nach Gesetzen der Natur. Nun giebt es zwar Erscheinungen im Innenleben, von welchen wir die Ursache nicht kennen und die wir deshalb auf bloße Willkür zurückführen, aber aus der Nicht-Kenntnis der Ursachen folgt nicht ihr Nicht-Vorhandensein, denn andererseits giebt es Erscheinungen in Hülle und Fülle, deren Ursachen wir kennen und dessentwegen wir bei Willenserscheinungen von Motiven reden. Das wußte auch Kant. Er unterschied deshalb beim Menschen einen empirischen und einen intelligiblen Charakter und nur in jenem herrsche die Kausalität, in diesem aber die Freiheit. Jene ist also die Stätte für die in der Zeit erscheinenden, motivierten und der Erfahrung zugänglichen Entschlüsse und Handlungen, dieser für außerzeitliche, motivlose und übersinnliche oder intelligible Thaten, wie z. B. auch das radikale Böse auf einer solchen That beruht. Auf diese Weise wäre also die transcendentale oder absolute Freiheit gerettet und die Vernunft, welche in Ansehung der Handlungen nur bestimmend, aber nicht bestimmbar ist, kann sich nun mit völliger Spontaneität eine eigene Ordnung nach Ideen machen und auf den empirischen Charakter, welcher dem intelligiblen gemäß gedacht werden muß, bestimmend einwirken, ihr Einfluß mag nun ein guter oder ein böser sein.

Auch diese Anschauung kann die Pädagogik nicht verwerten, aus moralischen sowohl als aus psychologischen Gründen. Wäre nämlich die erste oder intelligible That eines Menschen eine gute und sein empirischer Charakter immer durch die Richtung bestimmt worden, welche in dem angeborenen Zuge jener ersten That vorgezeichnet ist, dann würde der Mensch gut bleiben, auch wenn er nicht erzogen würde, was mit der Erfahrung gewiß nicht übereinstimmt. Wäre aber die erste That eine schlechte, dann würde keine erziehende Bemühung im

Digitized by Google

stande sein, ihn auf bessere Wege zu bringen. Aber die Erziehung zu unterlassen verbietet Pflichtgefühl und Gewissen. Sogar die Zurechnungsfähigkeit und Strafbarkeit eines Menschen wäre in dem zweiten Falle in Frage gestellt. Kant sagt: Gesetzt, es hätte ein beharrlicher Lügner durch eine boshafte Lüge die Gesellschaft in Verwirrung gebracht, so bedeutet dies nur, daß sie unmittelbar unter der Macht der Vernunft steht und wir wissen die Frage gar nicht zu beantworten, warum der intelligible Charakter gerade diese Erscheinungen und diesen empirischen Charakter unter vorliegenden Umständen gebe, ja er bricht diese Erörterung, um etwa entstehende Skrupeln nicht aufkommen zu lassen, mit den Worten ab: die Aufgabe, die wir aufzulösen hatten (nämlich eine absolute Freiheit nachzuweisen) verbindet uns dazu gar nicht (!). Aber um die Ausrede eines Übelthäters, daß er die That wegen des intelligiblen Charakters seiner angeblich absoluten Freiheit habe ausführen müssen, wird sich weder ein gewöhnlicher Beurteiler noch ein Richter jemals kümmern, sondern er wird sie dem empirischen Charakter seines Willens und seiner Persönlichkeit zurechnen und, wenn er die Macht dazu hat, ihn bestrafen. Aber auch aus psychologischen Gründen muß sich die Pädagogik von dieser Lehre abwenden. Fürs erste schon deshalb, weil auf eine Psychologie, deren Gesetze keinen feststehenden Charakter besäßen, sondern in Ansehung des Willens durch die Annahme einer absoluten Freiheit durchbrochen wären, keine wissenschaftliche Methodik gebaut werden könnte. Nicht einmal die Erfahrungen des Einen würden dem Andern von Nutzen sein können, weil keiner weiß, warum die Vernunft durch eine intelligible That sich hier so und dort anders bestimmt. Ferner ist die Bildsamkeit d. h. der Übergang von der Unbestimmtheit zur Bestimmtheit und Festigkeit der geistigen Züge, welche selbstverständlich auch durch den Erzieher vermittelt wird und auch bei Willenserscheinungen zu Tage tritt, durch die Erfahrung hinreichend verbürgt. Nach der Kantschen Lehre aber müßte ein angeborenes festes Willensgepräge im Menschen angenommen werden, welches mit fatalistischer Notwendigkeit zum Vorschein tritt, der Erzieher mag thun und lassen, was er will. Endlich hat der Wille einen natürlichen Entwickelungsgang, welcher erfahrungsmäßig feststeht und in folgender Weise verläuft. Zuerst ist das Kind willenlos, hat aber zahlreiche Begehrungen. Wiederholtes Begehren verbunden mit wiederholten Befriedigungen erzeugt den Willen. Der Wille ist durch Gründe bestimmbar, die in der Ichheit sich angesammelt haben und weiterhin sich ansammeln, und er wird „frei", wenn er nicht durch irgend welche äußere Gründe necessitiert, sondern durch das Ich bestimmt wird, wird aber nicht absolut frei, weil er doch bestimmt wird, eben durch das Ich. Der jugendliche Wille nimmt auch die Form launenhafter Willkür an, die an jene absolute Freiheit erinnern mag. Das ist's aber gerade, wogegen der Erzieher ankämpft, indem er die unklaren und verworrenen Gründe des Willens in klare und deutliche, die meralaubten in erlaubte, die schlechten in gute zu verwandeln sucht, damit zuletzt die Abhängigkeit des Willens nur von den besten Gründen d. i. die moralische Freiheit zur Entwickelung und Befestigung gelange. Diese ganze Entwickelung soll nun nach Kant unmöglich sein, weil der Mensch durch eine keiner Erfahrung zugängliche, aber nach dem Angegebenen durch die Erfahrung widerlegbare ursprüngliche absolute Freiheitsthat seinem Willen bereits ein bestimmtes Gepräge gegeben habe, welches keiner Umänderung zugänglich sei und, wenn es schlecht ist, alle auf die Veredlung der Menschen hinzielenden Bestrebungen, also auch die pädagogischen, als vergebliche erscheinen lasse.

Zu erwähnen ist noch, daß die Annahme der Ursprünglichkeit, welche Kants Freiheitslehre enthält, in seiner Auffassung der Anschauungsformen (Raum und Zeit) und Kategorieen (Substanzialität, Kausalität u. s. w.) wiederkehrt. Sie alle sollen dem menschlichen Geiste ureinheimisch angehören, demnach nicht etwas teils psychologisch (von Empfindungen aus) teils logisch (durch Urteile) Gewordenes oder Abgeleitetes, sondern etwas Ursprüngliches, Nichtgewordenes, Aprioriisches sein. Aber der Gedanke, daß sie etwas Gewordenes sein könnten, lag namentlich seiner Psychologie fern. Da nun einige Jahrzehnte später dieser Gedanke der Auffassung sehr nahe gelegt wurde, so haben wir gegenwärtig keine Veranlassung, beim mathematischen Unterricht an aprioriische Anschauungsformen zu denken, welche vorhanden und nur in Gebrauch zu setzen sind, sondern an die räumlich-zeitlichen Auffassungshilfen, durch welche die Entwickelung der geometrischen und arithmetischen Begriffe bedingt ist, und dann erst von Übungen zu reden.

Digitized by Google

3. Pädagogische Anschauungen. Eine zusammenhängende pädagogische Lehre, welche nur Folgesätze aus seinen philosophischen Anschauungen enthielte, hat Kant nicht überliefert. Einzelne solcher Lehren finden sich zwar in verschiedenen seiner Werke, aber Fragmente sind kein System. Eine Zusammenstellung derselben habe ich in meiner Ausgabe der Kantschen Pädagogik (2. Auflage, Langensalza 1883) gegeben. Die einigermaßen zusammenhängende pädagogische Schrift, welche Rink unter dem Titel „Kant über Pädagogik" herausgegeben hat, enthält nur Anklänge an das System des Kritizismus. Ursprünglich hatte dieselbe ihren Ort in der Anthropologie und wurde am Schlusse seiner „Charakteristik" d. i. in der Charakterologie der Lebensalter behandelt. Sie trägt deshalb auch wie die Anthropologie einen empirischen Charakter an sich.

Höchstes Ziel der Erziehung ist die Gründung des moralischen Charakters (§ 12, 18, 19, 72, 78). Moralität bei sich hervorzubringen, ist sehr schwer; daher ist auch die Erziehung das schwerste Problem, das dem Menschen kann aufgegeben werden. „Moralisierung" ist das wichtigste Stück der Erziehung (19), wichtiger als „Disziplin", welche die Wildheit entfernt, und „Kultur" d. h. Bildung und Unterweisung (Unterricht), welche Geschicklichkeiten verschafft wie Schreiben, Musik, „Civilisierung", welche für Klugheit, Manieren, Artigkeit, also mittelbare Tugenden sorgt (18). Trotzdem erzieht man die Kinder im wesentlichen so, daß man die Moralisierung dem Prediger überläßt. Wir leben also, was die Erziehung betrifft, im Zeitpunkte der Disciplinierung, Kultur und Civilisierung, aber noch lange nicht im Zeitpunkte der Moralisierung. Vom Glücksstreben sind wir wohl beseelt, aber was nützt es, wenn das Glück der Staaten mit dem Elende der Menschen wächst? Könnten wir nicht vielleicht im rohen Zustande der Unkultur uns glücklicher fühlen als im jetzigen? Und wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht? (19). Die erste Bemühung muß also auf die Gründung des moralischen Charakters hingewendet sein d. h. auf die Erlangung der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln (78). Denn der ganze moralische Wert der Handlungen besteht in den Maximen des Guten (72).

Nach dem Angegebenen beständen die Pädagogik aus vier Teilen: 1. Disziplin, 2. Kultur (Bildung), zu welcher der Unterricht gehört, 3. Civilisierung, 4. Moralisierung oder Charakterbildung. In der Ausführung, auf welche die Darstellung seiner Pädagogik allein Rücksicht nehmen kann, zeigt die Abhandlung eine andere Einteilung.

Als erster Teil erscheint das leibliche Auferziehen (34—46). Hier mag er dem Herkommen, namentlich aber dem Vorgange Rousseaus gefolgt sein, der sich darüber weitläufig geäußert hatte, obwohl schon sprachgebräuchlich das Wort „Erziehung" im Gegensatz steht zum leiblichen Auferziehen und auf das Innenleben bezogen wird, daher der Ausdruck „physische Erziehung" ein sehr ungenauer Ausdruck ist. Kant giebt populäre Anweisungen über die beste Nahrung der kleinen Kinder, die in der Muttermilch bestehen soll, nicht in tierischer Milch oder Mehlbrei, über das Windeln und Wiegen, welche schädlich, über Leitband und Gängelwagen, welche überflüssig seien, über Schnürbrüste, welche ein vorhandenes Übel ärger machten, und endlich erwähnt er die schon von Platon betonten Forderungen, man solle die Kinder vor großer Verweichlichung und ebenso vor allzugroßer Abhärtung bewahren, — zwei Forderungen, welche auch für den Erzieher von Interesse sind, weil ihre Nichtbeachtung wachsende Begehrlichkeit oder Roheit nach sich ziehen, also von Einfluß auf das Innenleben sind. Eine Begründung für jene populären Anweisungen giebt Kant nicht; es lagen auch die Naturwissenschaften, aus denen sie geschöpft werden könnten, seinem Gesichtskreise ferner.

Was den zweiten Teil, die Disziplin, betrifft, die mit Herbarts „Regierung" zusammenfällt und in seiner Einteilung der Pädagogik an erster Stelle genannt wird (47—57), so ist ihr Zweck wie bei Herbart ein negativer, nämlich Entfernung der „Wildheit". Eine geordnete Aufzählung der Mittel aber, welche die Disziplin oder „Zucht", wie Kant auch dafür sagt, wird nicht gegeben, sondern nur eine Sammlung einzelner Ratschläge, die von Fall zu Fall zu befolgen sind. Z. B. Eltern sollen ihren Kindern nicht alles abschlagen, um ihre Geduld zu üben; sie sollen nicht den Kindern willfahren, wenn sie etwas durch Geschrei erzwingen wollen; man darf den Willen brechen, wenn man ihn nicht früher verdorben hat; man darf strafen, auch körperlich züchtigen, aber man soll nicht harte Strafen anwenden, um das Verdorbene wieder gut zu machen, und

Digitized by Google

die Kinder sollen nicht denen, die sie geschlagen haben, die Hände küssen müssen; man soll ferner einem Kinde, welches noch keinen Begriff von der Scham hat, nicht sagen: Pfui, schäme dich! Das viele Tändeln und ununterbrochene Liebkosen raubt den Eltern die nötige Achtung. Es ist häufig gut, an das Schreien der Kinder sich nicht zu kehren, sie hören zuletzt selbst damit auf. Es ist unnatürlich, daß ein Kind durch sein Geschrei kommandiere. Kinder werden verzogen, wenn man immer ihren Willen erfüllt, und falsch erzogen, wenn man ihrem Willen gerade entgegenhandelt. Thut das Kind uns nichts zu Gefallen, so sollen wir ihm auch nichts zu Gefallen thun, sonst entwickelt sich der Eigensinn. — Mancherlei fehlt bei diesen Ratschlägen, namentlich Angaben über Autorität und Liebe als Hilfsmittel der Regierung oder Disziplin, — zwei Hilfsmittel, von welchen der willige Gehorsam abhängt, der viel wichtiger ist für die Erziehung als der blinde und sklavische Gehorsam.

Der dritte Teil handelt von der Kultur oder Bildung, zu welcher der Unterricht gehört (58—90). Sie besteht in der Übung der Gemütskräfte und ihre vornehmste Regel ist, aller Werkzeuge möglichst zu entbehren. Das Kind soll also, was den Gebrauch der willkürlichen Bewegung betrifft, sich immer selbst helfen lernen und einfache Spiele erhalten oder selbst schaffen, Spiele, die zugleich die Übung der Sinne, zumal des Augenmaßes, zur Absicht haben. Die scholastische Kultur oder Schulbildung kennt nicht die Freiheit des Spiels, welches den Erholungsstunden angehört, sondern beschäftigt den Zögling im Zwange und das nennt man arbeiten. Das Spiel ist angenehm, die Arbeit ist unangenehm, aber es ist von der größten Wichtigkeit, daß die Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Tier, welches arbeiten muß und er verlangt Geschäfte, auch solche, die einen gewissen Zwang mit sich führen. Wo anders aber soll die Neigung zur Arbeit kultiviert werden als in der Schule? Bei der Kultur der Gemütskräfte ist die Hauptregel, daß keine einzelne für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die andere müsse kultiviert werden. Namentlich haben die untern Kräfte für sich allein keinen Wert, z. B. ein Mensch, der viel Gedächtnis oder Witz, aber keine Beurteilungskraft hat. Denn eigentlich betrifft jene Kultur die oberen Kräfte. Weil aber der Ausspruch Tantum scimus, quantum memoria tenemus angeblich richtig sei, müßte auch das Gedächtnis kultiviert werden. Auf diese Weise gelangen wir in den Besitz wissenswerter Dinge, wie Sprachen, Geschichte, Geographie. Allerdings aber sollen wir das Gedächtnis nur mit solchen Dingen beschäftigen, an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben. Unterstützt wird das Gedächtnis durch Schreiben oder Zeichnen dessen, was zu memorieren ist. Die Kultur des Verstandes, welcher die Erkenntnis des Allgemeinen ist, erfolgt durch Regeln, die man abstrahiert und zugleich gebrauchen lernt. Nur bei Sprachen müssen die Regeln der Grammatik immer in etwas vorausgehen. Was endlich die Kultur der Vernunft betrifft, so müsse man sokratisch verfahren d. h. in Ansehung der Pflicht, aber auch der allgemeinen Religion, die Vernunfterkenntnisse nicht in sie hineintragen, sondern aus ihnen herausholen, während man beim Vortrage der geoffenbarten Religion mechanisch-katechetisch verfahren könne. Dort komme es auf die Bildung der Denkungsart d. h. der Maximen an, welche damit beginne, den Kindern Begriffe von dem beizubringen, was gut oder böse sei. In betreff der Maximen sei bemerkbar zu machen, daß in allen Dingen ein gewisser Plan nötig sei und gewisse Gesetze auf das genaueste befolgt werden müssen, welche den Charakter der Allgemeinheit und Notwendigkeit an sich tragen und die Neigung sich unterzuordnen und manches aus bloßer Pflicht zu thun erzeugen. Kant führt nun manches an, was man auf den letzten Teil seiner Pädagogik, die Charakterbildung oder „Moralisierung" beziehen und nicht mehr zur „Kultur" rechnen könnte. Aber es ist zu beachten, daß er eine Erziehung, welche für den Zögling passiv, und eine solche, welche für ihn aktiv ist, unterscheidet. In der That ist ja das Verhalten eines Kindes, welches man, weil es gelogen hat, beschämt oder dem man kalt, ja mit Verachtung begegnet, ein passives, sowie auch die Wahrhaftigkeit, an die man auf solche Weise gewöhnt, nicht ein Produkt seines aktiven Verhaltens ist.

Das über die „Kultur" Gesagte lehrt, daß Kants Didaktik, um die es sich ja hier handelt, ziemlich dürftig ist. Von der Auswahl der Unterrichtsgegenstände und ihrer Begründung, von ihrer Anordnung und Aufeinanderfolge, mit einem Wort, von der Lehrplan-

Digitized by Google

theorie, ist nicht die Rede. Was die Methodik betrifft, so wird bei der Bildung des Verstandes der grammatistischen Methode, welche mit psychischen Gesetzen in Widerspruch steht, eine Konzession gemacht. Nur die Gedächtnisregeln und die an die Spitze gestellte „vornehmste“ Regel, welche die Wirkung der Selbstthätigkeit bezweckt, worauf es ja bei allem Unterricht ankommt, sind beachtenswert. Die Ursache jener Dürftigkeit liegt darin, daß sich der Gedankenfaden an der Hand der alten Seelenvermögen fortspinnt und dann entsteht die Gefahr, daß fürs erste nur allgemeine Sätze aufgestellt werden, welche in der Anwendung der individuellen Willkür den größten Spielraum übrig lassen, und daß zweitens die moralische Kultur einen von dem anderen auf Geschicklichkeit hinarbeitenden Unterricht abgesonderten Teil bildet, daher für einen erziehenden Unterricht, der durch die Gedankenausbildung auf das Wollen und den Charakter hinüberzuwirken sucht, in dieser Didaktik kein Raum ist.

Da Kant über den oben an dritter Stelle genannten Teil der Erziehung, die „Civilisierung“ keine Ausführung gegeben hat, so erübrigt noch die Darstellung des letzten Teils, der „Moralisierung“ oder, wie er später sagt, der „praktischen Erziehung“, welche „für den Zögling thätig ist“. Zu dieser Erziehung wird schon die Fürsorge für die Geschicklichkeit, welche das Talent durch ein gründliches, nicht flüchtiges Wissen erlangen soll, gerechnet; dann die Fürsorge für die Weltklugheit oder die Kunst, unsere Geschicklichkeit an den Mann zu bringen, wozu namentlich der äußere Anstand und das Dissimalieren d. h. die Zurückhaltung unserer Fehler oder der äußere Schein gehört; endlich die Fürsorge für die Bildung des sittlichen Charakters durch Begräumung von Leidenschaften, durch Gewöhnung an Entbehrungen und Bezähmung der Neigungen, damit sie nicht zu Leidenschaften werden. Da der Charakter in dem festen Vorsatz besteht, etwas thun zu wollen, und dann auch in der wirklichen Ausübung desselben, so soll man das, was man versprochen, auch wirklich halten. Auch ist von einem Menschen, der die Ausübung seiner Vorsätze immer aufschiebt, nicht viel zu halten. Ferner muß man, um den moralischen Charakter in den Kindern zu begründen, ihnen die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, so viel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen, sowohl die Pflichten gegen sich selbst als die gegen andere: die ersteren, indem man es anleitet, die Würde der Menschheit in seiner eigenen Person nicht zu verleugnen, wie es durch Unmäßigkeit, durch Lüge u. a. geschieht; die letztere, indem man dem Kinde sehr frühe Achtung und Ehrfurcht für das Recht der Menschen beibringt. Pflichten der ersten Art sind besonders zur Zeit der Geschlechtsreife zu betonen. Unter den Pflichten gegen andere wird die Verbindlichkeit, den Menschen wohlzuthun, besonders hervorgehoben und gefordert, daß die Entwickelung des Neides und jeder Art von unedler Denkungsart zu verhindern sei. Zum Schluß giebt Kant eine Einteilung der Begierden und Laster einerseits und der Tugenden andererseits und bemerkt dann, es komme in der Erziehung alles darauf an, daß man überall die richtigen Gründe aufstelle und den Kindern begreiflich und annehmlich mache.

Das Letzte erinnert an Kants Freiheitslehre. Giebt es nämlich eine absolute Freiheit und kann nur unter dieser Voraussetzung der kategorische Imperativ und das Sittengesetz seine Stimme im Innern des Menschen erheben, dann genügt eine Verdeutlichung und Veranschaulichung ethischer Begriffe. Die „für den Zögling thätige“ oder „praktische“ Erziehung kann sich dann auf die spontane Thätigkeit des Zöglings verlassen und es bedarf nicht vieler und weitläufiger Vorschriften, wie ja aus dem Ganzen der Kantschen Maßregeln für die Charakterbildung erhellt. Glaubt man jedoch nicht an eine absolute Freiheit, und sieht man den Zögling durch alle Phasen der Erziehung hindurch als bestimmbar und diese selbst als „für den Zögling passiv“ an, dann wird die „praktische Erziehung“, wie die ihr entsprechende Herbartsche Lehre von der Zucht beweist, ein reiches und verwickeltes Begriffsgewebe und die Fürsorge für die Entwickelung des sittlichen Charakters eine lange und schwierige Arbeit, bei welcher nur die „Geschicklichkeit“ und „Weltklugheit“ im Kantschen Sinne, weil sie außerhalb der sittlichen Sphäre liegen, übergangen werden wird.

Mehr anhangsweise spricht Kant am Schlusse noch von der Erziehung der Kinder in Absicht der Religion. Er fragt, ob es thunlich sei, frühe den Kindern Religionsbegriffe beizubringen und verneint zunächst die Frage. Denn Religionsbegriffe setzten allemal Theologie voraus und diese könne der Jugend nicht beigebracht werden. Würden sie erst über die

Digitized by Google

Ordnung und Schönheit der Naturwerke unterrichtet, dann könnte ihnen der Begriff eines höchsten Wesens eröffnet werden. Aber dann könnten sie, weil sie mittlerweile Gott nennen gehört und Dienstverweisungen gegen ihn gesehen hätten, verkehrte Begriffe sich bilden. Darum müsse man ihnen frühe Religionsbegriffe beizubringen suchen und der Begriff von Gott zuerst analogisch mit dem des Vaters verdeutlicht werden, später aber die Religion als das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält oder als eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral begreiflich gemacht wird. Das Gesetz in uns ist das Gewissen, dessen Vorwürfe wirkungslos bleiben würden, wenn man es sich nicht als den Repräsentanten Gottes denkt, der seinen erhabenen Stuhl über uns, aber auch in uns einen Richterstuhl aufgeschlagen hat. Wenn die Religion nicht zur moralischen Gewissenhaftigkeit hinzukommt, so ist sie ohne Wirkung. Sollen die Sitten der Jugend durch die Religion veredelt und ihr Urteil berichtigt werden, dann kann dies nur durch eine vereinigte Verdeutlichung der Begriffe von Gott und der Pflicht geschehen.

Diese Gedanken sind, abgesehen von dem über theologische Betrachtung Gesagten, deren Wirkung er in seiner eigenen Jugend erfahren hatte, später berichtigt worden. Seit Schleiermacher ist das Abhängigkeitsgefühl und die Hilfsbedürftigkeit als eine sehr frühzeitig wirkende Ursache religiöser Gedanken erkannt und als Anknüpfungspunkt religiöser Unterweisung benutzt worden und die Herbart-Zillersche Schule war es, die in der Erzählung von Robinson ein Hilfsmittel fand, um das Werden des religiösen Problems auch für die zarte Kinderzeit zu veranschaulichen. Man ist also nicht auf Mitteilung theologischer Begriffe beschränkt, wenn man der Jugend religiöse Vorstellungen übermittelt. Was aber das Verhältnis der Sittlichkeit zur Religion betrifft, so war es zuerst Fichte, der auf die Ergänzungsbedürftigkeit der Sittlichkeit durch die Religion hinwies, und wenn er auch nicht mit einem persönlichen Garanten für das Gelingen der sittlichen Handlungen endigte, sondern nur von einer moralischen Weltordnung sprach, so ist damit doch gesagt, daß der Gedanke jenes Gelingens ohne religiöse Vorstellungen ein betrüglicher Gedanke sei. Daraus reißt uns die vereinigte Verdeutlichung der Begriffe von Gott und Pflicht nicht heraus.

Litteratur: Schubert, Immanuel Kants Biographie, 2. Teil des 11. Bandes der Rosenkranz-Schubertschen Gesamtausgabe. — Theodor Vogt, Immanuel Kant, Über Pädagogik mit Kants Biographie. 2. Aufl. Langensalza, 1883.

Wien. Theodor Vogt.

Karten

1. Bedeutung der Karte an sich. 2. Kartenprojektion im allgemeinen. 3. Die für die Schule wichtigeren Abbildungsmethoden. 4. Terrraindarstellung. 5. Technik der Kartenherstellung. 6. Der Atlas als Unterrichtsmittel. 7. Die Wandkarte. 8. Kartenlesen und Kartenverständnis.

1. Bedeutung der Karte an sich. Ein rein akroamatischer Unterricht, wie er in den Geisteswissenschaften die Regel bildet, verfehlt seine Zwecke vollständig auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, und zwar da wieder am allermeisten in der Erdkunde. Ein gutes Lehrbuch, die Erläuterung desselben durch das lebendige Wort des Lehrers, ein Apparat von Anschauungsmitteln (s. d. Artikel Bilder, geographische) sind natürlich Vorbedingungen dafür, daß der geographische Lehrgang sein Ziel erreichen werde, aber es sind alle diese Anforderungen, welche ja jeder Denkende ohne weiteres stellt, unzulänglich ohne die Karte. Nur dann, wenn zwischen dem geschriebenen und gesprochenen Worte einerseits und der zeichnerischen Wiedergabe des gerade behandelten Erdraumes die lebhafteste und innigste Wechselwirkung obwaltet, nur dann wird der Anfänger in das Wesen der Geographie eindringen und geographisch denken lernen: Die Karte ist und bleibt die Grundlage, ohne welche der Unterricht vollständig in der Luft schwebt. Es darf wohl angenommen werden, daß nicht nur jeder Pädagoge von Fach, sondern auch jeder Lehrer, dem im Schulorganismus die Vertretung der leider noch immer viel zu wenig gewürdigten Disziplin zufällt, obigen Satz theoretisch als richtig anerkannt, aber von der platonischen Zustimmung ist es leider noch ein weiter Weg bis zur zielbewußten Anwendung des als wahr Anerkannten. Es versteht sich von selbst, daß auch unsere Darlegung den Gegenstand, welchem in R. Lehmanns trefflichem Werke 140 enggedruckte Seiten gewidmet sind, nicht erschöpfen kann, sondern sich lediglich auf die Hervorhebung gewisser Hauptpunkte und auf einige praktische Winke beschränken muß.

Digitized by Google

Es ist nicht zu billigen, wenn die Landkarte dem Schüler einfach als etwas Gegebenes, Fertiges vorgelegt wird, um sodann auf ihr die gegenseitige Lage der Städte, Berge u. s. w. zu demonstrieren. Viele werden ja allerdings bei der Thatsache selbst sich beruhigen, aber es giebt doch auch jugendlich-lebhaftere Geister, die wissen möchten, wie man denn eigentlich zu einem solchen Bilde komme, und der Lehrer, dem die Erweckung des Frage- und Erforschungsbedürfnisses erste Aufgabe sein muß, hat alle Ursache, solche Wißbegierde zu befriedigen und diese in der Seele seiner übrigen Schüler anzuregen. So wird er denn auf der unteren Stufe etwa folgendes Verfahren einschlagen, welches in höheren Klassen wieder aufgenommen und in mehr wissenschaftlichem Sinne ausgestaltet werden kann.

2. Kartenprojektion im allgemeinen. An eine zwar rohe aber doch ganz zweckentsprechende Art und Weise, die Verhältnisse eines größeren Stückes Erdoberfläche auf kleinem Raume möglichst treu zur Darstellung zu bringen, ist der Schüler von der Heimatkunde her gewöhnt. Von da ist es nur ein Schritt zu jener flüchtigen Aufnahme einer Gegend, welche in der militärischen Sprache als Croquieren bekannt ist. Wie dergleichen zu erfolgen habe, läßt sich auch Knaben ohne allzu große Schwierigkeit klar machen, und damit ist schon eine wichtige Vorbereitung erreicht für den Endzweck, welche der Lehrer im Auge hat.

Es werden nämlich die Schüler jetzt daran erinnert, daß ja die Erde keine ebene, sondern eine gekrümmte Oberfläche besitzt, selbst dann noch, wenn man ganz von den äußerlich wahrnehmbaren Unregelmäßigkeiten der Bodenkonfiguration absieht. Gut ist es, zu zeigen, daß es auch krumme Flächen giebt, welche eine auf ihnen gezeichnete Figur treu und fehlerlos, durch einfache Abwickelung, in die Ebene zu übertragen gestatten; man braucht zu dem Ende nur einen Bogen Papier um den Mantel eines Kreiscylinders zu legen und die Abwickelung dann wirklich zu vollziehen. Leicht überzeugt sich dann jedermann, daß es bei der Kugelfläche sich anders verhält, daß von dieser kein noch so kleiner Teil ohne Faltung oder Zerreißung in eine Ebene ausgebreitet werden kann. Damit tritt also eine ganz neue Aufgabe hervor: Man soll von einem Kugelflächenstücke ein Bild in der Zeichnungsebene entwerfen, das zwar niemals ganz fehlerfrei sein, wohl aber gewissen Bedingungen, die eben der Zeichner stellt, sich vollständig anpassen kann. Hierzu dient ein besonderer Wissenszweig, die Kartenentwurfs- oder Kartenprojektionslehre, deren Grundlehren allerdings ein gewisses Mindestmaß geometrischer Kenntnisse voraussetzen.

Die Begriffe der geographischen Länge und Breite sind bereits bekannt; auf sie darf man sich bei dem, was nunmehr zur Sprache kommt, ohne weiteres beziehen. Es wird dann erwähnt, daß es für die Geographie als Wissenschaft keine höhere Pflicht giebt als die, von möglichst vielen Erdorten die genauen geographischen Koordinaten zu kennen; in civilisierten Ländern wird dies durch die großen feldmesserischen Landesaufnahmen, auf hoher See durch die Nautiker, in fernen Weltteilen durch die Forschungsreisenden besorgt. Ein Verzeichnis dieser Ortsbestimmungen muß dem Kartographen vorliegen. Derselbe konstruiert dann nach den Vorschriften einer gewissen Abbildungsmethode das sog. Gradnetz, in welchem die irdischen Meridiane und Parallelkreise geeignet abgebildet erscheinen, und trägt in dieses Netz, ebenfalls nach feststehenden mathematischen Regeln, alle die Orte ein, deren Länge und Breite er in seiner Liste angegeben findet. Damit ist das Gerippe der Karte, zugleich deren weitaus wichtigster Teil, vorhanden; von der weiteren Ausführung der Einzelheiten wird weiter unten die Rede sein.

Auf der Unterstufe wird man sich mit diesen Erklärungen einfachster Art begnügen müssen, aber den Angehörigen der Obertertia — für dieselben schrieb der frühere bayerische Gymnasiallehrplan die Rekapitulation und Erweiterung des mathematisch-geographischen Pensums vor — ist man schon etwas mehr zu bieten in der Lage. Es wird sich empfehlen, die allgemeinen Klassifikationsprinzipien der Entwurfslehre zu besprechen. So kann es z. B. darauf ankommen, eine Karte derart einzurichten, daß, wenn man auf ihr die Flächeninhalte zweier Länder (durch Ausschneiden und nachheriges Abwägen) ermittelt, dieselben genau dasselbe Verhältnis zu einander haben, wie es in der Natur selbst besteht. Man nennt solche Karten flächentreu, und es wird darauf hinzuweisen sein, daß in solchen Fällen, in denen die Flächentreue nicht ausdrücklich gewahrt ist, eine Areal vergleichung nicht vorgenommen werden darf. Auch kann man wünschen, daß sehr kleine (in aller Strenge unendlich kleine) Flächenstücke bei der Projektion ihre charakteristische

Digitized by Google

Gestalt nicht einbüßen; alsdann ist die Abbildung winkeltreu, aber man darf deshalb nicht erwarten, daß etwa jede Verzerrung der Umrißlinie u. s. w. vermieden werde. Endlich kann auch das Kartenbild ein längentreues sein, so daß zwar nicht sämtliche Distanzen, aber doch diejenigen, welche von einem gewissen wichtigen Punkte aus gemessen werden, den wirklichen Entfernungen proportional ausfallen. Soviel können vierzehnjährige junge Leute recht wohl verstehen, und daraufhin kann man dann auch die in der Praxis am häufigsten vorkommenden Methoden einer individuellen Erörterung unterziehen.

3. Die für die Schule wichtigeren Abbildungsmethoden. Über manches, was nur eine untergeordnete Bedeutung für die praktische Kartographie besitzt, kann man entweder mit völligem Stillschweigen oder doch nur mit kurzer Erwähnung hinweggehen. So reicht ein flüchtiger Hinweis auf die Mond- und Marskarten aus, um die Berechtigung der orthographischen Projektion darzuthun; ebenso mag man mit Rücksicht auf die gnomonische oder geradwegige Projektion daran erinnern, daß dem Schiffer daran gelegen sein muß, auf dem kürzesten Wege von einem Küstenorte zum anderen hinüberzusegeln, und daß er demzufolge auch Karten braucht, auf denen alle Hauptkreise — die bezeichnende Eigenschaft letzterer wird am Induktionsglobus erläutert — sich in gerade Linien verwandeln. Beide hier gestreifte Verfahrungsweisen gehören zu den perspektivischen, und deren Wesen ist so durchsichtig, daß es zumal Schülern, welche in der Planimetrie bereits die Ähnlichkeitslehre kennen gelernt haben, recht wohl zugänglich gemacht werden kann. Natürlich wird dann auch einiges Licht auf die stereographische oder kreistreue Projektion fallen, obwohl man die zwei Hauptsätze über jene nur historisch anführen, nicht aber begründen kann.

Sogar die konische Manier in ihren verschiedenen Modalitäten ist der rein elementaren Darstellung nichts weniger als unzugänglich; auch darf man auf sie um so weniger verzichten, als für sie die Atlasblätter die Paradigmen von selbst an die Hand geben. Hierher gehört auch die Bonnesche Abbildung, die neuerdings von den Kartenzeichnern wieder mit viel günstigerem Auge betrachtet wird, als dies vor ebenfalls nicht langer Zeit noch eine abstrakt-theoretische Auffassung gestatten wollte.

Nicht ohne einige Schwierigkeiten wird es abgehen, wenn man den Anfänger darüber aufklären will, daß es möglich sei, die ganze Erdoberfläche auf einem einzigen Blatte zur Abbildung zu bringen. Von den immer wenig anmutenden Versuchen, die eine Halbkugel in Form sternförmiger Zacken der anderen anzufügen, sieht man am besten ab, denn in der That sind diese konopterischen Projektionen mehr nur ein gelehrtes Spielwerk von geringem didaktischem oder sonstigem Nutzen. Hingegen gewinnen die Planigloben ganz von selbst eine hohe Bedeutung, weil solche in jeder Kartensammlung, wohl ohne Ausnahme, vorkommen, und es tritt dann nur an den Lehrer die Notwendigkeit heran, über die Konstruktion solcher Erdhälften Auskunft zu geben. Es wird da hauptsächlich auf die mit Recht jetzt mehr und mehr in Gebrauch genommene Globularprojektion von Nell-Debes bedacht zu nehmen sein.

Schwieriger ist es, jüngeren Schülern das Wesen der Mercator-Projektion zu verdeutlichen. Wir selbst pflegen, wenn es hierauf ankommt, von der loxodromischen Schiffahrt auszugehen. Der Begriff des Kurses ist ein sehr einleuchtender, und ebenso begreift man leicht, daß ein Schiff am bequemsten segelt, wenn es die den Abgangs- und Endort mit einander verbindende Loxodrome einhält. Diese verzeichnet man dann auf dem Induktionsglobus, und nun sieht jeder, daß die Loxodrome den Pol niemals erreichen kann. Der Seemann aber kann nicht mit dem Globus selbst operieren; er wünscht vielmehr eine ihm den gleichen Dienst leistende Karte zu besitzen, auf welcher jene Kurve sich in eine gerade Linie verwandelt. Dies ist möglich, wenn man die sämtlichen Meridiane als parallele gerade Linien darstellt, die auf dem Äquator (Loxodrome vom Kurswinkel 90°) senkrecht stehen, denn alsdann bildet mit ersteren jede beliebige gerade Linie gleiche (korrespondierende) Winkel. Der Pol muß, damit ihn keine Loxodrome erreichen kann, in unendlicher Entfernung liegen; daraus folgt indirekt, daß die Parallelkreise sich in eine Schar ebenfalls paralleler gerader Linien verwandeln müssen, deren Entfernung um so größer wird, je weiter sie vom Äquator entfernt sind. Das Gesetz, nach welchem die Vergrößerung stattfindet, bleibt für die Mittelschule transcendent, allein auf die hier skizzierte Art kann man doch wenigstens den Grundgedanken des ebenso einfachen wie genialen Verfahrens dem Schüler nahe bringen. Vor allem warne auch der Lehrer davor, daß diese

Digitized by Google

Projektion nicht, wie es nahe genug liegt, mit der gnomonisch-cylindrischen verwechselt werde.

Gradnetze nach einer der genannten Methoden in der Schule zeichnen zu lassen, ist im allgemeinen nicht zu empfehlen, von gewissen Ausnahmefällen allerdings abgesehen. Näheres darüber bringt der oben schon citierte Artikel über das schulmäßige Kartenzeichnen.

4. Terraindarstellung. Nachdem über die Herstellung des geometrischen Gerüstes einer Karte die erforderliche Aufklärung erteilt ist, wird der Lehrer dazu übergehen, zu zeigen, welcher Hilfsmittel man sich zu bedienen hat, um das tote Kartenbild mit Leben zu erfüllen, d. h. eine in ihrer Art der Natur entsprechende Darstellung der Bodenformen u. dergl. zu ermöglichen. Dies zu leisten, ist die Aufgabe des mehr technischen Teiles der Kartographie, der Terrain- oder Situationszeichnung. Während man in früheren Jahrhunderten diesem Zwecke nur durch eine thunlichst treue perspektivische Abzeichnung der fraglichen Objekte nachkommen zu können glaubte und eine Gruppe von Bergen demzufolge als ebensoviele „Maulwurfshügel“ in die Karte aufnahm, erkannte man seit etwa zweihundert Jahren immer bestimmter, daß sich durch eine schematische Behandlung der Terrainungleichheiten der plastische Eindruck, auf den es doch in erster Linie abgesehen ist, weit sicherer erreichen läßt. Der Künstler, der in den Kartenbildern eines Seb. Münster, Phil. Apian u. s. w. die Führerrolle übernommen hat, tritt damit mehr und mehr in den Hintergrund und wird durch den strengen Techniker ersetzt, der die Regeln der darstellenden Geometrie sich zur Richtschnur genommen hat. Und doch, je weiter dieser Prozeß fortschreitet, je exakter auch hier ein beherrschendes Gesetz sich zur Geltung bringt, um so mehr nehmen die Karten an Schärfe nicht nur, sondern auch an Durchsichtigkeit und Übersichtlichkeit zu, so daß sie mit den besten Bildern des Landschaftsmalers die Konkurrenz aushalten können.

Schon die einfachen Niveaulinien gewähren dem, der ihr Wesen begriffen hat, den vollsten Aufschluß über die Böschungsverhältnisse eines Gebirgshanges oder eines Seengrundes. Wo sich diese Kurven zusammendrängen, da ist der Abfall ein steiler; an anderen Stellen treten die Isohypsen oder Isobathen weit auseinander, und das bedeutet ein sanftes Absinken. Zum besseren Verständnis kann man in eine mit Höhenlinien ausgestattete Karte durch die Schüler noch die senkrecht verlaufenden Linien des Wasserablaufes eintragen lassen, welche das natürliche Maß für den größeren oder geringeren Böschungswinkel darbieten. Hat sich der Schüler den hier kurz berührten Zusammenhang geistig recht zu eigen gemacht, so zieht er daraus bei mancher späteren Gelegenheit den größten Vorteil, so zumal dann, wenn er die Anfangssätze der Meteorologie lernen soll, denn die Isobaren und ihre Gradienten verhalten sich ja genau ebenso zu einander, wie die der Terrainkunde eigentümlichen beiden Systeme von Orthogonalkurven.

Weiterhin ist zu der Schraffierung überzugehen und das Prinzip auseinanderzusetzen, welches Lehmann dereinst mit so großem Erfolge in die darstellende Geographie eingeführt hat. Der innige Zusammenhang zwischen Schraffen und Niveaulinien ist klarzustellen; erstere dürfen nur in der Richtung der Linien des kürzesten Falles verlaufen, und für ihre Breite im Verhältnis zu jener der Zwischenräume ist maßgebend die Größe des Böschungswinkels. Weit weniger genau, dafür jedoch recht deutlich charakterisiert sich die geringere oder größere Steilheit auch durch die als Schummerung bekannte Schattierung mit Tusche, bei welcher allerdings eine feinere Individualisierung so gut wie ausgeschlossen ist.

Lehmann geht, wie man weiß, von der Annahme aus, daß das Licht, von welchem er sich die Berglehnen bestrahlt denkt, direkt von oben einfalle; es ist dies die sog. senkrechte Beleuchtung. Durch Dufours große Schweizerkarte ist aber der Nachweis dafür geliefert worden, daß die Terrainwiedergabe durch die schiefe Beleuchtung zu hoher Vollendung gebracht werden kann; nur gehört eine gewisse Virtuosität in der Zeichnung dazu, um den aus der ungleichen Behandlung der in Lee oder Luv des Lichtstrahlenbündels gelegenen Gebirgsflanken entspringenden Nachteil zu mildern. Es werden nämlich die von der angenommenen Lichtquelle abgekehrten Hänge natürlich dunkler als die ihr zugekehrten erscheinen, und wer damit schlechthin einen höheren Grad von Steilheit identifizieren wollte, der würde sich täuschen.

Verwundert wird dieser unleugbare Übelstand, sobald man Schraffen und äquidistante Höhenlinien gleichzeitig anwendet. In dieser Hinsicht darf man die von S. Simon (Interlaken) im Auftrage des deutsch-österreichischen Alpenvereins gefertigte Karte der Ötzthaler Alpen als mustergiltig bezeichnen. An dieser

Digitized by Google

läßt sich auch Kindern des Flachlandes augenfällig demonstrieren, wie selbst die zartesten Änderungen der Oberflächenform — insonderheit jene Linien, längs deren konvexe und konkave Stellen sich berühren — zur Anschauung gebracht werden können.

Für Schulkarten hat man mit Recht die farbigen Höhenschichten empfohlen. Je mehr Farben man wählt, um so unabhängiger ist man, wenn es sich darum handelt, auch den Einzelheiten der Bodenkonfiguration gerecht zu werden, allein auf der anderen Seite muß man sich auch wieder davor hüten, das Unterscheidungsvermögen des Lernenden durch eine zu reiche Farbengebung auf eine allzu harte Probe zu stellen. An den Takt des Kartographen wird hierdurch keine ganz kleine Anforderung gestellt. Wir verweisen u. a. auf das lesenswerte Vorwort zu H. Wagners Ausgabe des Sydowschen Schulatlas.

Es wurde hier durchweg nur von physischen Karten gesprochen; indessen sind diese auch die eigentlich wichtigen, und die politischen Karten brauchen sich von ihnen nur darin zu unterscheiden, daß die Grenzzüge mit möglichst wenig aufdringlicher Farbe eingetragen und die menschlichen Wohnstätten mehr berücksichtigt werden. Eine gewisse Ökonomie auch bezüglich der letzteren liegt aber namentlich im Interesse der Schule. Der erfahrene Lehrer wird, wenn das Kartenstudium seinen Anfang nimmt, manches Punktes noch eingedenk zu sein haben; so müssen namentlich kleinere Knaben darauf aufmerksam gemacht werden, daß die Linien, welche Flüsse oder Eisenbahnen darstellen, auf der Karte viel zu breit erscheinen, weil man sie, wollte man da den richtigen Maßstab einhalten, ohne Mikroskop gar nicht mehr zu sehen imstande wäre.

5. Technik der Kartenherstellung. Nachdenkende Schüler werden stets auch dankbar sein, wenn man ihnen erzählt, wie der Entwurf, welcher auf dem Zeichenbrette des Kartographen entstand, sich in das künstlerisch ausgeführte Kartenblatt verwandelte, auf welchem sie die im Unterrichte genannten Örtlichkeiten aufzusuchen angehalten werden. Sie hören, daß die fertige Zeichnung durch Abklatsch oder Photographie auf eine Platte von Stein oder Metall übertragen wird; im ersteren Falle muß sich der Zeichner allerdings einer Tinte (oder Kreide) bedient haben, welche sich für den Abdruck eignet. Wenn die Substanz, von welcher die weiteren Kopien genommen werden, Stein ist (fast durchweg eine Schieferplatte, wie sie in den jurassischen Brüchen des fränkischen Dorfes Solnhofen gewonnen werden), so hat man es mit Lithographie zu thun; neuerdings hat sich neben dieser auch die Zinkographie eine gewisse Bedeutung errungen. Feinere Abdrücke erzielt man, wenn man die abzubildenden Linien in den Stein graviert. Zunächst war nur an die Vervielfältigung gewöhnlicher Zeichnungen gedacht, aber in neuerer Zeit hat man die ältere Art des Steindruckes zur Chromolithographie ausgebildet, und diese Kunst gestattet auch die sofortige Übertragung aller der Farben, in welchen das Original angelegt war. Bei der Verwendung von Zinkplatten sind auch noch andere Arten der Vervielfältigung möglich. Vor allem ist die Ätzung gemeint, durch welche entweder die gezeichneten Stellen vertieft oder auch — indem man die Säure auf die von Zeichnung freien Partieen der Platte einwirken läßt — erhöht werden können. Im letzteren Falle nimmt man Abdrücke durch die Presse, wie dies beim gewöhnlichen Buchdrucke geschieht; auf solche Art ist der geschätzte Andreesche Atlas entstanden.

Natürlich bieten sich für die Reproduktion als die exaktesten Hilfsmittel dar der Stahl- und Kupferstich, doch findet ersterer in der Kartographie keine ausgedehntere Anwendung mehr, weil ein einmal begangener Fehler bei der Härte des Materiales nur schwer wieder zu beseitigen ist. Ein eigenartiges, für Anfänger jedoch, wenn die unmittelbare Anschauung fehlt, nicht so ganz leicht verständlich zu machendes Ersatzmittel für den immerhin auch ziemlich teuren Kupferstich hat die neueste Zeit in der Heliographie erfunden.

6. Der Atlas als Unterrichtsmittel. Der Atlas, den man dem Schüler in die Hand giebt, soll, darin stimmen jetzt wohl alle Schulmänner überein, ganz und gar den Bedürfnissen der Schule angepaßt sein, und was nicht dieser entspricht, ist von ihm fernzuhalten, denn auch hier behält der alte Spruch seine Kraft, daß niemand zweien Herren dienen könne. Der Handatlas, von dem der Gelehrte, der Zeitungsleser, der Beamte Gebrauch macht, gehört nicht in die Schule. Eine Grundforderung ist ferner die, daß in einunderselben Klasse auch nur einunderselbe Atlas verwendet werde. Ebensogut wie der Lehrer verlangt und verlangen muß, daß das Kompendium in den Händen Aller sei, ebenso gut soll diese Uniformität sich auch auf die Atlan-

Digitized by Google

ten erstrecken, weil sonst gar keine Gewißheit darüber erlangt werden kann, ob die Schüler auch sämtlich das gesehen haben, was sie gesehen haben sollen. Wir bekennen uns vollinhaltlich zu R. Lehmanns These: „Die Gleichheit des Atlas innerhalb einunddersel̃ben Klasse, also die Atlaseinführung, ist für einen rationellen Betrieb des geographischen Unterrichtes ganz ebenso unerläßlich, wie der in anderen Schulgegenständen hinsichtlich der erforderlichen Lehrmittel und in der Georgraphie selbst bezüglich des Leitfadens längst bestehende Zwang."

Man bedenke nur, welche Mißstände schon aus der einzigen Verschiedenheit entspringen können, daß leider noch nicht auf allen Schulkarten der Nullmeridian der gleiche ist; damit wäre von vornherein die Möglichkeit abgeschnitten, während der Stunde Nachmessungen der geographischen Länge ausführen zu lassen. Die Wissenschaft hat ja freilich die (nur von Frankreich nicht angenommene) Übereinkunft getroffen, daß der Meridian von Greenwich als Normalmeridian zu gelten habe, allein noch immer spukt daneben noch der alte Meridian von Ferro auf den Karten, wiewohl derselbe nichts anderes als der verschleierte Meridian von Paris ist und sein will.

Recht erwünscht muß für Gymnasien und andere vollständige Lehranstalten die Durchführung eines Stufensystemes sein, kraft dessen der Lernende, sobald er reifer und einsichtiger wird, auch einen anderen Atlas erhält, als er ihn früher kannte. Lehmann ist der Ansicht, daß für neunklassige Schulen drei Stufen das richtige seien, und gewiß hätte er recht, wenn nur der Erdkunde als Unterrichtsgegenstand seitens der Schulbehörden jenes Maß von Wertschätzung bereits zu teil geworden wäre, auf welches sie den vollsten Anspruch hat. Da jedoch leider die oberen Klassen des geographischen Unterrichts so gut wie ganz ermangeln, so dürften wohl zwei Stufen als ausreichend zu betrachten sein. Der Atlas der Unterstufe sei möglichst „leer", so daß die darin enthaltenen Namen u. s. w. dem Gedächtnis des Schülers sich möglichst leicht einprägen können. Vortrefflich paßt sich diesem wohlberechtigten Gedanken des stufenmäßigen Fortschreitens an der auch sonst empfehlenswerte Atlas von Debes-Kirchhoff-Kropatschek.

Indem wir hinsichtlich der für Schulkarten zu wünschenden Art der Terraindarstellung u. s. w. auf die Ausführungen von Lehmann und Steinhauser verweisen, möchten wir nur noch bemerken, daß gerade für Atlanten, welche zunächst den Lehrzweck vor sich haben, die Sitte, freien Raum durch Nebenkärtchen, Gebirgspläne, wohl auch Stadtpläne auszufüllen, recht wohl zu billigen ist. Freilich darf keine Überladung eintreten, durch welche dem Schüler die Orientierung erschwert würde. Besonders zweckmäßig dünkt uns die bei Sydow-Wagner durchgeführte Beigabe anderer Länder im Maßstabe der Originalkarte. Jedermann weiß, wie leicht selbst der Erfahrene Größenbeziehungen falsch taxiert; wenn aber den Generalkarten Asiens und Afrikas kleine Kärtchen angefügt sind, welche etwa Großbritannien oder das Deutsche Reich im richtigen Arealverhältnisse vors Auge stellen, so gewöhnt man sich allmählich daran, die gewaltigen Dimensionen, mit welchem der Geograph außerhalb Europas zu rechnen hat, richtiger zu würdigen.

7. Die Wandkarte. Neben dem Atlas und neben den eine hochwichtige Ergänzung darstellenden Kreideskizzen, welche der Lehrer bei jeder sich ihm bietenden Gelegenheit selbst auf der Schultafel entstehen lassen soll, tritt unseres Erachtens die Wandkarte mehr in den Hintergrund. Nur für das Anfangsstadium ist ihre pädagogische Bedeutung eine höhere, denn in diesem ist der Schüler noch nicht recht befähigt, sich in seinem Atlas zurechtzufinden, und da muß der die Dinge auf der Wandkarte nachweisende Demonstrationsstab des Lehrers noch vielfach aushelfen. Politische Karten dieser Art sind eigentlich ganz überflüssig; gerade solche Diagramme, welche von der ganzen Klasse gleichzeitig ins Auge gefaßt werden sollen, sind am besten physische, orohydrographische Länderbilder. Wenn bei denselben das uns bereits (s. o.) bekannte Prinzip der farbigen Höhenschichten zur Anwendung gelangt ist, so lassen sie das Oberflächenmodell gut hervortreten und vermitteln unter Umständen dem Beschauer einen korrekteren Eindruck von der wahren Bodengestalt, als dies das bescheidenere Atlasblatt vermag. Weitaus am meisten sind die physischen Karten ganzer Erdteile zu empfehlen, wie man solche von Sydow, Berghaus, Kiepert, Bamberg, v. Haardt u. a. in sehr guter technischer Ausführung besitzt. Von dem zuletzt genannten Kartographen liegt auch eine treffliche ethnographische Karte Asiens vor, welche ihre wahre Verwertung natürlich erst bei akademischen Vorträgen finden kann. Auch

Digitized by Google

gewisse geographisch-physikalische Karten sind nur im sehr großen Formate recht geeignet, ihren Zweck zu erfüllen, wie dies das Beispiel der Supanschen Isothermenkarte bestätigt.

Nicht jede in den Handel gelangende Schulwandkarte genügt vollständig der Anforderung, auch noch aus der Tiefe des Lehrzimmers heraus von einem mittleren Auge klar überblickt und auch in den Einzelheiten richtig aufgefaßt werden zu können. Auf diesen Punkt ist demgemäß ein ganz besonderes Gewicht bei Auswahl und Ankauf zu legen; muß doch ohnehin angesichts der von allen Schulärzten beglaubigten Thatsache, daß die Sehschärfe von Generation zu Generation abnimmt, der Wirksamkeit der Wandkarte ein immer geringerer Geltungs- und Brauchbarkeitsbereich prognostiziert werden! Ungemein viel kann da zur Abhilfe die richtige Auswahl der Schriftgattungen leisten, und es sind für diesen Zweck namentlich von dem erfahrenen Kartographen Steinbauer Vorschläge gemacht worden, denen nur eine recht allseitige Beachtung zu wünschen ist.

8. Kartenlesen und Kartenverständnis. Wenn es, wie niemand in Abrede stellt, eine große Kunst ist, auf winzigem Raum ein getreues und auch im kleinen gut stimmendes Bild einer mehr oder minder ausgedehnten Landschaft zu entwerfen, so ist es andererseits zwar nur eine kleine Kunst, dieses Bild zutreffend verstehen und auffassen zu lernen, aber eine Kunst ist es nichtsdestoweniger doch, und eine solche will gelehrt und gelernt sein. Wer viel reist und namentlich innerhalb eines enger begrenzten Gebietes seine Karte häufig mit der Wirklichkeit zu vergleichen hat, bringt es ja wohl durch Übung so weit, daß er die Kartensymbolik sich ganz zu eigen macht, aber das wird nicht zu erreichen sein, ohne daß zuvor manches Lehrgeld bezahlt ward. Sehr mit Recht werden deshalb gegenwärtig in den Führerkursen, wie sie der Alpenverein ins Leben gerufen hat, Übungen im Kartenlesen veranstaltet, und bis zu einem gewissen Grade dürfen solche überhaupt in keiner Schule fehlen.

Viele Atlanten enthalten zu Anfang einige Tafeln, welche diese Tendenz verfolgen, sei es, daß den einzelnen Figuren nur eine kurze Erläuterung beigegeben ist, sei es, daß ein methodischer Text in zusammenhängender Ausführung diese einleitenden Abbildungen begleitet. Wenn der Schüler einer Mittelklasse es soweit bringt, längs einer willkürlich über die Karte hinweg gezogenen Linie die von den einzelnen Punkten bestehenden Verhältnisse des Steigens und Fallens, des stärkeren oder minder starken Abfalles annähernd richtig zu beurteilen, so darf man mit diesem Erfolge wohl zufrieden sein, aber auf der Oberstufe sollte er sogar ein Profil, einen Terraindurchschnitt lediglich nach den Daten, welche die Karte ihm an die Hand giebt, zu zeichnen befähigt sein. Daß er die konventionellen Zeichen für Wald, Feld, Moor, Weinberg u. dergl. richtig zu deuten wisse, wird dabei natürlich vorausgesetzt. Es giebt auch Schriften, welche die hier in Rede stehenden Fragen systematisch abhandeln, und zwar darf da vor allem auf ein instruktives Werkchen von Gerster aufmerksam gemacht werden.

Häufige Spaziergänge in der Umgegend des Schulortes, bei denen unaufhörlich die Spezialkarte zu Rate gezogen wird, erweisen sich begreiflicherweise als ein sehr gutes Hilfsmittel, um den Raumsinn und damit auch die Kunst des Kartenlesens zu fördern. Allein freilich ist dabei die Örtlichkeit von sehr gewichtigem Einflusse, und ein Lehrer in Lüneburg oder Inowrazlaw hat es sehr viel schwerer, als es dereinst L. Agassiz hatte, der uns drastisch beschreibt, wie mächtig die hierfür wie von der Natur prädestinierte Umgebung Neuenburgs seine schulgeographischen Exerzitien unterstützte.

Vorweisung und Erklärung guter Karten muß da natürlich ergänzend eintreten. Wir selbst wüßten kein besseres Paradigma namhaft zu machen als Ravensteins musterhafte neunblätterige Karte der Ostalpen, welche zugleich für das Studium von Flachland, Mittelgebirge und Hochgebirge verwendet werden kann. Erst dann, wenn sie ihre Dienste gethan, kann man sich den weit weniger übersichtlich gehaltenen Generalstabskarten zuwenden; wer mit diesen bescheid weiß, ist in das Kartenverständnis weit genug eingedrungen, um keiner Nachhilfe mehr zu bedürfen.

Litteratur: R. Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des Geographischen Unterrichtes, Halle a. d. S. 1885 bis 1893. — Coordes, Leitfaden durch das Gesamtgebiet der geographischen Anschauungsmittel in deutschsprachigen Schulen, Cassel 1886. — Schwerella, Kritischer Leitfaden der Kartographie, Wien 1883. — Zöppritz, Die Wahl der Projektion für Atlanten und Handkarten, ein Mahnwort an die Kartographen, Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, 19. Band, S. 1 ff. — Steinhauser, Grundzüge der mathematischen Geographie und der Landkartenprojektion, Wien 1875. — Zöppritz, Leitfaden der Kar-

Digitized by Google

tentwurfslehre, Leipzig 1884. — Breusing, Das Berechnen der Kugelfläche für Gradnetzentwürfe, Bremen 1892. — Meisel, Die Gradnetze der Landkarten, Halle a. d. S. 1894. — Gelcich-Sauter, Kartenkunde, Stuttgart 1894. — C. Vogel, Die Herstellung und Zuverlässigkeit moderner Landkarten, Aus allen Weltteilen, 1. Band, S. 94 ff. — Trampler, Über die zweckmäßige Anlage eines Atlasses für Volks- und Bürgerschulen, Wien 1879. — R. Lehmann, Ist es zulässig, daß in einunddersel ben Klasse verschiedene Atlanten gebraucht werden? Zeitschrift für Schulgeographie, 3. Band, S. 112 ff. — Verhandlungen des V. Deutschen Geographentages zu München, Berlin 1884. (Gerster-Haardt, Über Herstellung von Schulkarten; v. Bauernfeind-Günther-Wagner, Referat über die Frage des einheitlichen Meridians.) — Steinhauser, Über einige Grundsätze bei der Herstellung von Schulatlanten, Zeitschrift für das Realschulwesen, 1. Band, S. 703 ff. — Jarz, Über die Behandlung der Verkehrswege beim geographischen Unterricht, Zeitschrift für Schulgeographie, 3. Band, S. 121 ff. — C. F. Baur, Elemente der Kartographie für Bürger- und Mittelschulen, Wien 1874. — Gerster, Geographische Anschauungslehre (Paradigmenkarte mit Gebrauchsanweisung), Freiburg i. B. 1888. — Louis Agassiz' Leben und Briefwechsel, herausgegeben von E. C. Agassiz-Mettenius, Berlin 1886, S. 118 ff.

München. **S. Günther.**

Kartenzeichnen

s. geogr. Zeichnen

Katechese

s. Katechetik

Katechetik

Einleitung: Begriff und Anordnung. Erster Teil: Der Katechumenat. Geschichtliche Entwickelung. Zweiter Teil: Die Katechese. I. Die bisherigen Bemühungen um die Katechese und ihre Methode. II. Die Methode. A. Die Bedingungen der Methode. 1. Das Ziel, a) das individuelle, b) das soziale (kirchliche), c) Wechselwirkung beider. 2. Die Voraussetzungen a) in Bezug auf das Schülersubjekt, b) auf den objektiven Lehrstoff. B. Grundzüge der Methode. I. Ausgehen von dem religiösen Erfahrungskreis und Erweiterung desselben durch Bekanntmachen mit den Personen der heiligen Geschichte. 2. Behandlung der biblischen Geschichte (Formalstufen). 3. Geschichte und Erkenntnis. 4. Gegensatz zur dogmatischen Methode und Beweisverfahren. 5. Benennung dieser Methode. III. Technik des Lehrverfahrens. 1. Akroamatisch und erotematisch. 2. Das Frageverfahren. 3. Hinweise.

1. Einleitung: Begriff und Anordnung. Was verstehen wir unter Katechetik? Die Sokratiker haben für dieses Wort den engen, rein formalen Begriff der Lehre von der erotematischen Lehrform in den pädagogischen Sprachgebrauch eingeführt.*) Diese Beschränkung wird von den theologischen Katecheten als irrig und willkürlich bekämpft und zwar, wie es scheint, mit Recht. Das griechische Wort *κατηχεῖν* — katechein, ursprünglich intransitiv, heißt herabrauschen, herabtönen, vom herabrauschenden Wasser oder der Musik, die vom Schiffe auf das Meer herabtönt. Daraus hat sich, besonders durch den neutestamentlichen Sprachgebrauch (Luk. 1, 4, Apostelg. 18, 25; 21, 21. 24; 1. Kor. 14, 19, Röm. 2, 18, Gal. 6, 6) die Bedeutung „unterrichten" entwickelt, und zwar ist der Ableitung gemäß ausschließlich mündliche Belehrung gemeint. Es war die alte Kirche, welche für ihre Unterrichtsthätigkeit eine von diesem Worte abgeleitete Terminologie ausprägte. In der Präposition herab liegt, daß der Lehrende über den Lernenden steht (wie unser vom „Katheder herab"); es handelt sich also um den elementaren Unterricht. Mit Frage und Antwort hat der Begriff von Haus aus gar nichts zu thun, vielmehr wurden die Katechumenen, auch die Erwachsenen, von der alten Kirche als mundtot behandelt und rein akroamatisch belehrt. Erst die Sokratiker glaubten aus dem Worte die Bedeutung „Echo" herauszuhören, die von den Sprachkennern nicht anerkannt wird („herabschallen" heißt es, nicht „zurückschallen"), jedenfalls nicht zum Wesen der Katechese gehört und sachlich irre führt. Es ist also eine sehr starke Abänderung des ursprünglichen Sinnes, wenn unter katechisieren ausdrücklich das erotematische Lehrverfahren und unter Katechismus ein in Frage und Antwort verfaßtes Lehrbuch eines beliebigen Gebietes verstanden wird.

Wir legen daher den ursprünglichen und neuerdings wieder sich geltend machenden Begriff von Katechese als religiöser Unterweisung zu Grunde. Katechisieren war zunächst eine spezifisch kirchliche Thätigkeit; nachdem die Schule sich von der Kirche emanzipiert und ihrerseits im erziehenden Unterricht nach selbständigen pädagogischen Prinzipien die Ausgestaltung einer sittlich-religiösen Persönlichkeit sich zur Aufgabe gesetzt hat, nimmt sie mit der Gesamtheit ihrer Erziehungsmaßnahmen an der Arbeit der Kirche teil und vertritt dieselbe bis

*) So noch Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, Artikel Katechetik.

Digitized by Google

zu einem gewissen Grade, auch wenn sie nicht unmittelbar in ihrem Auftrage und unter ihrer Leitung handelt. Die auf eine christliche Erziehung gerichtete Thätigkeit der Schule kann daher kirchlicher Unterricht im weiteren Sinne genannt werden, der neben dem eigentlich so bezeichneten kirchlichen Unterricht, als von der Kirche selbst ausgehender und gehandhabter Unterweisung, durchaus selbständig dasteht. Für die religiöse Erziehung der Jugend ist es aber dringendes Erfordernis, daß beiderlei Unterricht nach einheitlichen Grundsätzen geleitet werde und die Anbahnung einer Verständigung hierüber hat eben die Katechetik sich zur Aufgabe zu setzen. Wir verstehen also unter Katechetik die Theorie des kirchlichen Unterrichts und suchen in diesem Artikel nach geschichtlicher Grundlegung die wesentlichsten Grundsätze der religiösen Unterweisung klarzulegen; dem Artikel „Religionsunterricht" überlassen wir dagegen das große Gebiet der schulmäßigen Bearbeitung des kirchlichen Unterrichts im weiteren Sinne. Beide Artikel werden sich nicht scharf von einander abgrenzen lassen, wohl aber sich gegenseitig ergänzen können.

Wir überblicken zunächst unter der Rubrik Katechumenat die Entwickelung der Maßnahmen der kirchlichen Erziehung und geben sodann eine Theorie der Katechese nach Ziel und Methode gemäß den Prinzipien, die sich allmählich in der Geschichte der Erziehung durchgesetzt haben.

2. Der Katechumenat. Keine Religion hat ein so großes Interesse an der Unterweisung ihrer Glieder wie die christliche. Christus mißt der Erkenntnis einen so hohen Wert bei, daß er das ewige Leben selbst in das rechte Erkennen Gottes setzt (Joh. 17, 4) und Paulus erklärt es für den Willen Gottes, daß alle Menschen zur Erkenntnis der Wahrheit kommen sollen (1. Tim. 2, 4). Freilich ist damit nicht ein theoretisches Wissen, sondern ein praktisches Verstehen und Ergreifen der Heilswahrheit gemeint. Das Christentum als solches unterscheidet nicht eine Minderheit der Wissenden oder Gebildeten von der Masse der Unwissenden, sondern will das „Geheimnis des Himmelreichs" allen interessiert darnach Fragenden (Mark. 4, 10 f.) erschließen. Es gehört zum Wesen des Christenstandes, das Evangelium verstanden und sich angeeignet zu haben. Die Unterschiede der „Bildung" beziehen sich für das Christentum nur auf den größeren oder geringeren Umfang des die evangelische Wahrheit begründenden und mit der übrigen Welt- und Geschichtserkenntnis vielseitig verknüpfenden Wissens und Erkennens. Die gründliche religiöse Unterweisung für alle Glieder der Kirche ist daher eine spezifisch christliche Thätigkeit, für die sich eine eigentümliche Terminologie schon bei den Anfängen des Christentums herausgebildet hat, eben die, die wir hier anwenden: katechisieren, Katechumenat, Katechismus*) ꝛc. Es ist eine der wesentlichsten Aufgaben der Kirche, ihre Glieder zu selbständiger Überzeugung von der christlichen Wahrheit und zu Persönlichkeiten mit evangelischem Selbstbewußtsein, also zu mündigen Christen zu erziehen. Diese Aufgabe ist das Ideal, das wohl zeitweise verdunkelt werden, aber nie ganz abhanden kommen konnte und dessen Verwirklichung sich im Lauf der Jahrhunderte sehr allmählich durchsetzt. Den Inbegriff der Veranstaltungen, die dieser Aufgabe der Kirche dienen, nennen wir den Katechumenat.

Die erste Christenheit und die alte Kirche hatte es vorzugsweise mit Erwachsenen zu thun. Christus wurde gepredigt und daraufhin zum persönlichen Ergreifen Christi als des Erlösers und dem Bekenntnis zu Christus in der Taufe eingeladen. Die Unterweisung konnte unter Umständen sehr schnell zum Ziele führen, z. B. beim Kämmerer aus dem Mohrenlande und Kerkermeister zu Philippi in wenigen Stunden, vergl. den Stächer am Kreuz. Eine oberflächliche Behandlung des Taufunterrichts duldete jedoch die alte Kirche durchaus nicht; sie nahm sich vielmehr dieser Pflicht mit sorgsamstem Fleiße an und stellte hohe Anforderungen an den Ernst und die Charakterstärke der Katechumenen.

Es ist nämlich in erster Linie auf die sittliche Durchbildung der Taufkandidaten abgesehen; die Unterweisung war auf das praktische Ziel einer christlichen Lebensführung gerichtet. Die Lehre wurde daher sehr elementar behandelt; es überwog durchaus das erziehende

*) Katechisieren heißt unterrichten, Katechese die Belehrung, der Unterricht, ursprünglich ein einzelner katechetischer Vortrag, dann die Einheit, Einzellektion der katechetischen Unterweisung oder auch abstrakt die kirchliche Funktion, oder die Methode der Christenlehre; Katechet (auch Katechist) der Religionslehrer; Katechumen, der Schüler — ob Kind oder Erwachsener, jedenfalls kirchlich unmündig —, der sich der Tauferziehung unterzieht; Katechumenat, der Inbegriff der Veranstaltungen der kirchlichen Erziehung; Katechismus, der Unterricht als Handlung, dann der religiöse Lehrstoff, dann erst das Lehrbuch.

Digitized by Google

Handeln der Gemeinde mit den Katechumenen durch Gebet, Exorzismen, Bußübungen, Fasten und gewisse Ceremonieen, die in der Überlieferung des Symbols (des Glaubensbekenntnisses) und des Herrngebets gipfelten. — Noch weniger wurde an regelrechte Unterweisung der Kinder gedacht; die Kirche glaubte genug gethan zu haben, wenn sie für die Heranziehung der Kindlein zur Taufe Sorge trug. Die Ceremonieen des Proselytenkatechumenats wurden ganz mechanisch auch an den Kindern vollzogen, indem die Pathen die Stelle der Taufkandidaten zu vertreten hatten. Welche umfassende Aufgabe für die Kirche in dem Vorgange des Meisters lag, der die Kinder an sich zog und ihnen das Reich Gottes zusprach und sie der Hochachtung seiner Jünger empfahl, das kam der damaligen Christenheit noch nicht zum Bewußtsein.

Erst von Papst Gregor d. Gr. und von Karl d. Gr. an lassen sich die Anfänge eines Kinderkatechumenats erkennen. Den Pathen liegt es ob, ihren Taufkindern das Credo und Paternoster beizubringen. Dadurch, „daß unsere Vorfahren den Dekalogus, das apostolische Glaubensbekenntnis und das Vaterunser ihre Kinder zu Hause hersagen ließen, hat Gott in der furchtbaren Finsternis, womit die Religionslehre bisher bedeckt gewesen, als durch einen Hauskatechismus sich eine Kirche erhalten," sagt Brenz. Daneben erheben sich aber auch, wenigstens für bevorzugte Stände, die Schulen, zunächst die Klosterschulen, um deren Hebung sich im späteren Mittelalter die Franziskaner und Dominikaner sehr verdient gemacht haben; dann seit dem 12. Jahrhundert in immer größerer Zahl die Stadtschulen, die unabhängig von der Kirche, aber strenge im Geiste der Kirche den Unterricht pflegen. — Zu einem alle Glieder der Kirche umfassenden Mittel der kirchlichen Belehrung wurde im Mittelalter die Ohrenbeichte. Hierbei mußte von dem Beichtenden die Kenntnis der beiden Hauptkatechismusstücke, Glaube und Vaterunser, geleistet und sodann von dem Beichtiger Unterweisung über die verschiedenen Arten von Sünden mitgeteilt werden. Dadurch kam der Dekalog zu dem Lehrstoff hinzu. Es war die Periode der alttestamentlichen Anstaltserziehung, der Anleitung zur Selbsterkenntnis und zum Streben nach Sündenvergebung einerseits und der Heranbildung von demütigen und gehorsamen Kindern der Kirche andererseits. Auch hier tritt die selbständige christliche Erkenntnis noch durchaus hinter dem Anteilnehmen an dem kirchlichen Leben der Gemeinde zurück. Die 1439 eingeführte Konfirmation oder Firmelung hebt diesen Zustand nicht, da sie in einer magischen Mitteilung von höheren Kräften bestehen, aber nicht den Abschluß des Katechumenats feststellen soll; vielmehr bleibt der katholische Christ infolge der lebenslänglichen gesetzlichen Beichte bis zu seinem Tode ein unmündiger Katechumen.

Solche „naive Erziehung für die Kirche" mit ihrer pflichtmäßigen mechanischen Beichte hat in der Reformationskirche keinen Raum mehr. Hatte schon bei den Waldensern, Hussiten und böhmischen Brüdern der Jugendunterricht als wesentlichstes Mittel der äußeren Lebenserhaltung gegenüber der herrschenden Kirche eine neue Bedeutung und großen Aufschwung gewonnen, so wird er für die Reformation vollends zu einer inneren Lebensfrage. Die Kirche des Evangeliums muß ja auf wirkliche selbständige Mitgliedschaft an der Gemeinde Christi dringen, und da sie dem einzelnen nicht mehr die Seligkeit auf Grund seiner blinden Unterwerfung unter die Kirche gewährleisten kann, sondern ihn anweist, seines eigenen Glaubens zu leben, da sie ferner kein unfehlbares Lehramt mehr hat, sondern auch den „Laien" auf die heilige Schrift als Norm und Quelle der Glaubenserkenntnis verweist: so ist damit dem kirchlichen Unterricht eine ganz hervorragende und prinzipielle Bedeutung beigemessen; denn er hat den Schüler zu nichts geringerem als zum wirklichen Verstehen der evangelischen Wahrheit und zu „eigener freier Überzeugung" (wie das Konfirmationsformular besagt) und Willensentschließung in den Fragen der Religion zu befähigen. Doch war so Großes nicht mit einem Schlage zu erreichen. An ein wirkliches Unterrichten konnte man so lange noch nicht denken, als keine geschulten Katecheten vorhanden waren und die allgemeine Errichtung von Schulen nur eine wenn auch noch so energisch erhobene Forderung des Reformators bleiben mußte. Die Unterweisung oder „Tauferziehung" war vielmehr als Hauserziehung wesentlich in die Hände des Hausvaters gelegt (vergl. Luthers kleinen Katechismus, „wie ihn ein Hausvater seinen Kindern und Gesinde aufs einfältigste fürhalten soll"). Das Lehr- und Glaubensexamen war der Abschluß des „Katechismus", der religiösen Unterweisung; die Katechumenen hatten in der dem Erstempfang des heiligen Mahles vorangehenden Beichte ihren Glauben zu bekennen und wurden „dem-

Digitized by Google

selben in ihrem ganzen Leben nachzukommen fleißig ermahnt." Dies sollte der Idee nach ein Akt persönlichster Entscheidung sein; es war also auf die christliche Persönlichkeit abgesehen, die selbst bekennend den christlichen Glauben umfaßt und ihm entsprechend zu leben gelobt.

Aber erst der Pietismus suchte diese Idee ernstlich zu verwirklichen, indem er allem mechanischen Intellektualismus, bei dem die orthodoxe Periode des 16. und 17. Jahrhunderts stehen geblieben war, die Erzeugung wahrhaftigen Glaubenslebens als Unterrichtsziel gegenüber stellte und so erst das Glaubensbekenntnis und Gelübde des Katechumenen mit innerer Wahrheit zu erfüllen bestrebt war. Er wollte „den Kopf ins Herz bringen". Die schon früher in einigen evangelischen Gebieten geübte und nun ziemlich allgemein eingeführte Konfirmation erhielt dadurch die neue und grundlegende Bedeutung, daß sie feststellte, das Ziel des Unterrichts sei erreicht; sie hat oder giebt also nach evangelischer Auffassung nicht an sich eine besondere Kraft, sondern sieht ihren Wert nur in dem Unterricht, der ihr vorangegangen ist. Allerdings hat der Pietismus bei solcher christlichen Vertiefung des Unterrichts die nahe liegende Gefahr nicht vermieden, den Katechumenen gerade durch unmittelbare Gewissensbearbeitung und methodisierende Seelenzucht in Unwahrheit hineinzutreiben. Doch wird dadurch das hohe Verdienst des Pietismus, mit dem praktischen Ziel des Katechumenats Ernst gemacht und zugleich ein wirkliches Unterrichtsverfahren in die Katechese eingeführt und eben daher dem Schulwesen überhaupt einen neuen und erfolgreichen Anstoß gegeben zu haben, nicht aufgehoben.

Der Schulkatechumenat gewann nun seine weitere Durchbildung und didaktische Grundlegung in der Aufklärungszeit. Indem die Schule aber eine bisher von der Kirche offenbar nicht gebührend beachtete Pflicht übernahm, stellte sie sich auch sofort in Gegensatz zu der allerdings in Verfall geratenen Kirche und lehnte alles Arbeiten auf das positive Glaubensbekenntnis hin und auf das Ziel der Teilnahme an dem christlichen Gemeindeleben als solchem ab. Die Philanthropisten wollten eine natürliche Religion, nicht das Christentum pflegen. Indem man sich ferner mit großem Eifer auf die Methodik warf und diese als Sokratik recht eigentlich erst begründete, vernachlässigte man darüber den kirchlichen Inhalt und geriet durch die sokratische Fiktion, die Wissenschaft durch Fragekunst aus dem Kindesgeiste heraus zu entwickeln, auf Abwege. Da man nun den ganzen Unterrichtsbetrieb in jener formalen Fragekunst aufgehen ließ, so schrumpfte auch der Begriff der Katechetik selbst zu dem anfangs erwähnten dürftigen, rein technischen Sinne zusammen.

Erst die Erneuerung des kirchlichen Lebens im ersten Drittel unseres Jahrhunderts brachte auch wieder das evangelische Bekenntnis und christliche Gemeindeleben zu Ehren und die Schule begann die Pflichten ihres christlichen Charakters verständnisvoller auf sich zu nehmen. Und nun konnte die verjüngte Kirche mit der Schule zusammenwirken und das Ideal des Katechumenats allmählich bewußt durchzuführen suchen: kirchliche Erziehung der getauften Katechumenen zu selbständigen Persönlichkeiten und christlichen Charakteren auf Grund eines umfassenden, auf inneres Verständnis und Aneignung zielenden, methodisch immer vollkommener durchgebildeten Unterrichts durch Lehrer und Pfarrer, mit dem allerdings nicht zu erzwingenden, aber wohl zu erstrebenden Abschluß des eigenen Bekenntnisses zum Evangelium in der bewußten und selbstbegehrten Anteilnahme an dem Höhepunkte christlichen Gemeindelebens, dem Erstempfang des heiligen Abendmahls.

Freilich ist gegenwärtig nicht mehr als die Möglichkeit zur reinen Durchführung dieser Katechumenatsidee gegeben. Die Wirklichkeit steht noch immer sehr tief unter der Forderung; und zwar schon deswegen, weil durch die herrschende Konfirmationspraxis die Fiktion aufrecht erhalten wird, das Katechumenatsziel, das seiner Idee nach nur in freiester Übung und Selbstentscheidung zu verwirklichen ist, werde selbstverständlich mit allen Kindern erreicht, die doch nicht aus eigenem Antriebe sich zu dem Konfirmationsunterricht gemeldet haben; ja, es werde allgemein und pflichtmäßig erreicht in einem von vornherein festgesetzten, außerdem viel zu früh gegriffenen Lebensjahre und lasse sich ohne weiteres mit einem durchaus fremdartigen Moment, der Volksschulreife, zusammenfassen. Zur Hoffnung aber auf gedeihliches Fortschreiten auf dem skizzierten Wege berechtigt der Umstand, daß das Ziel selbst von den maßgebenden Behörden mit hinreichender Deutlichkeit gesteckt ist, wenn anders die von den „Allgemeinen Bestimmungen" dem Religionsunterrichte der Volksschule gestellte Aufgabe in ihrer ganzen Tiefe und inneren Energie gefaßt werden darf. Die Schüler sollen „in

Digitized by Google

das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde eingeführt und befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können".

Die in dem ursprünglichen Anspruch des Christentums an die selbständige Glaubenserkenntnis und an das persönliche Glaubensleben des einzelnen Gemeindegliedes liegenden Aufgaben für den Jugendunterricht hätten sich sonach im Laufe der Jahrhunderte und zwar durch die Epochen der Reformation, des Pietismus und der Aufklärung hindurch ideell durchgesetzt.

Damit wäre auch das Verhältnis von Schule und Kirche in Bezug auf den Religionsunterricht mit genügender Klarheit bestimmt; die Schule hat in das Bekenntnis der Kirche und das Gemeindeleben einzuführen, ist also die Gehilfin der Kirche zur Erreichung des Katechumenatszieles. Dabei bleibt aber die Belehrung über die nur durch die organisierte Kirche selbst zu vermittelnden Heilsgaben der Taufe und des heiligen Abendmahls (die beiden letzten Hauptstücke) dem kirchlichen Unterricht im engeren Sinne, der Konfirmandenlehre vorbehalten. Leider aber bleibt trotz solcher festen Zielbestimmungen und auch bei Hoffnung auf die allmähliche Durchführung einer reineren und innerlich wahren Konfirmationspraxis die gegenwärtig wichtigste Frage des Katechumenats oder der religiösen Erziehung thatsächlich noch ungelöst: Wie verständigen sich Kirche und Schule über ihre gemeinsamen Aufgaben und bringen ihre erziehlichen Maßnahmen in solche planmäßige Übereinstimmung und gegenseitige Abgrenzung, wie sie für das Gelingen des Zusammenarbeitens unerläßlich ist? Der klaren Entscheidung dieser Frage stehen wir ja jetzt ferner denn je, da die prinzipielle Erledigung des Kampfes von Staat und Kirche um die Volksschule in Preußen wenigstens aufs neue wieder ins Unabsehbare hinausgeschoben ist; wie sie überhaupt bei den dermaligen Verhältnissen, den Beschlüssen eines von allen anderen als von pädagogischen Erwägungen geleiteten Parlaments und Parteigetriebes, also der Einmischung fremdartiger politischer und kirchenpolitischer Interessen in die Schulfragen undenkbar ist.

Aber auch auf rein theoretischem Gebiete, dem neutralen Felde der Pädagogik, steht dem verständnisvollen Entgegenkommen der Vertreter von Kirche und Schule ein gewisses gegenseitiges Mißtrauen hindernd im Wege. Die Schule würde sich aber weniger gegen den Gedanken sträuben, einen „kirchlichen" Beruf erfüllen zu sollen, wenn das Mißverständnis nicht sehr verbreitet wäre, unter Kirche immer nur, sei es direkt die römische Hierarchie, sei es ein abgeschwächtes Abbild derselben auf protestantischem Boden, die offizielle, von einer gewissen kirchlichen Partei beherrschte Organisation zu begreifen. Wäre die Schule, wenn sie anders den Gesinnungsunterricht, also die Ausbildung christlicher Charaktere ernstlich pflegen will, sich bewußt, daß sie eben damit eine hervorragend kirchliche Aufgabe erfüllt, daß sie überhaupt, ebenso wie die christliche Familie, ein ganz besonders wichtiges Glied an dem Leibe der wahren christlichen Kirche bildet, so würde es ihr leichter werden, als gleichberechtigte Vertreterin der Kirche mit den vorzugsweise so genannten amtlichen Vertretern derselben auf dem gemeinsamen Boden der Katechetik über die Grundsätze der Einführung in das Bekenntnis und das Gemeindeleben zu verhandeln und eine Vereinbarung zu erstreben. Nun aber ist ein planloses Nebeneinanderwirken die Regel, das hie und da wohl gar zum Gegeneinanderwirken wird.

So wie die Schule sich der Bevormundung durch die „Mutter" Kirche entwachsen weiß und selbständig ihre eigenen Bahnen einschlägt, und nun nach ihren eigenen Prinzipien sich auszugestalten sucht, so beginnt auch die Kirche ihrerseits mit der Möglichkeit zu rechnen, die Pflege des kirchlichen Katechumenats ausschließlich und ohne Beihilfe der Schule übernehmen zu müssen.*) Denn sie kann natürlich nicht darauf verzichten, ihre Täuflinge selbständig nach ihren Grundsätzen zu reifen Mitgliedern der Gemeinde zu erziehen. Daher hat sie die neuerdings wieder aufgekommenen „Kindergottesdienste" wohl auch mit dem mehr oder weniger bewußten Gedanken lebhaft ergriffen, um dadurch der Illusion einer völlig unabhängigen kirchlichen Tauferziehung oder des Katechumenats im engsten Sinne des Wortes eine Art Realität zu verleihen (vergl. den Artikel Kindergottesdienst). Gesund aber wäre eine derartige Entwickelung wohl schwerlich. Es ist etwas anderes, wenn in Amerika auf Grund der geschichtlichen Verhältnisse die völlige Trennung von Staat und Kirche auch darin

*) Buchrucker, Kirchliche Katechetik, § 18.

Digitized by Google

zum Ausdruck kommt, daß die öffentliche Schule von vornherein gar keinen Anteil an der kirchlichen Erziehung hat, etwas anderes, wenn bei uns die Schule ihres jahrhundertelang ausgeübten kirchlichen Berufes entkleidet würde. Es würde Schule und Kirche gleicherweise darunter zu leiden haben.

Wir halten also daran fest, den kirchlichen Katechumenat nach drei Hauptstufen zu gliedern: 1. Familienkatechumenat oder die Grundlegung der praktischen sittlich-religiösen Erziehung. 2. Schulkatechumenat oder die planmäßige und eingehend belehrende Erziehung der jugendlichen Persönlichkeiten zu christlichen Charakteren mit der spezifisch kirchlichen Ergänzung der Kindergottesdienste. 3. Der kirchliche Katechumenat im engeren Sinne oder Konfirmandenunterricht und seelsorgerliche Pflege der jungen Christen.

3. Die Katechese. Die Geschichte des Katechumenats, deren Grundzüge wir oben gezeichnet, erstrebt mit wachsender Deutlichkeit und Energie als Ziel der religiösen Unterweisung die Erziehung der unmündigen Katechumenen zu mündigen christlichen Persönlichkeiten. Läßt sich nun auch für die Entwickelung der Lehrweise ein entsprechender innerer Fortschritt aufzeigen, so wäre damit für die Bestimmung des richtigen Charakters der Katechese und des Prinzips ihrer Methode schon eine zuverlässige Richtlinie gewiesen.

I. **Die bisherigen Bemühungen um die Katechese und ihre Methode.** Jesus Christus sagt zu seinen Jüngern: „Lernet von mir“ (Matth. 11, 29) und „Ich bin der Weg“ (Joh. 14, 6); er gründet also die Methode des religiösen Unterrichts auf seine Person; er „machte, daß die Zwölfe mit ihm sein sollten“ (Mark. 3, 14). Der Apostel schreibt, die Epheser hätten „Christum gelernt“ und „gehört“ (Eph. 4, 20 f.). Jesus giebt nicht Lehre im Sinne des Sprachgebrauchs, keine Lehrsätze mit dazugehöriger Begriffsentwickelung; er giebt vielmehr Vorschriften für das Leben (Bergpredigt) und eine entweder sententiöse oder bildliche Darstellung der göttlichen Geheimnisse, namentlich durch Gleichnisse, in denen meist mit frappanter Anschaulichkeit sich der auf das praktische, persönliche, wachstümliche Leben zielende Gehalt seiner Lehre kundgiebt (vom verlornen Sohn, vom Schalksknecht, vom großen Abendmahl, barmherzigen Samariter ꝛc.; vom Säemann, Unkraut, Sauerteig, von der Perle ꝛc.). So lehrt er das rechte Verhältnis und Verhalten des Menschen zu Gott und den Mitmenschen und zwar stets so, daß er selbst seine Lehre lebt, er lehrt sich selbst. Vor allem aber lehrt er die Menschen, indem er mit ihnen handelt durch Helfen und Trösten, Mahnen und Strafen, sowie durch sinnbildliche Handlungen wie Fußwaschung und Stiftung des heiligen Abendmahls; er verhandelt mit ihnen im seelsorgerlichen Lehrgespräch (Samariterin, Nikodemus, Maria, Petrus ꝛc.). An seinen Wohlthaten soll man das Geheimnis seiner Person verstehen lernen (Matth. 11, 2—6; Joh. 10, 24 f.); und der Weg zur Gotteserkenntnis und Aneignung der Wahrheit ist ein durchaus praktischer (Joh. 7, 1. 6 f.). Seine Lehre im engeren Sinne ist die Deutung seines Werkes (Matth. 20, 28; 26, 28) und seiner Person (Matth. 11, 25—30), wie sie unlösbar zusammengehören und sich gegenseitig voraussetzen. Als Ziel seiner Unterweisung stellt er die Ausprägung der Persönlichkeit seiner Jünger nach seinem Gepräge hin: „Bleibet in mir und ich in euch“ (Joh. 15, 11). (S. Art. Jesus.)

Die Apostel haben daher nichts anderes zu thun als im eigentlichsten Verstande „Christum zu predigen“ (Apostelg. 9, 20. 1. Kor. 1, 23, 2, 2), indem sie sein Personleben und Wirken darstellen (Apostelg. 10, 36—43) oder beschreiben, was sie „gesehen und gehört und mit den Händen betastet haben“ (1. Joh. 1, 1—4), oder wie Paulus so anziehend sagt: „Christum vor die Augen malen“ (Gal. 3, 1). Das Ziel seines lebensvollen und lebenzeugenden väterlichen Erzieherbemühens ist, daß Christus in seinen Katechumenen „Gestalt gewinne“ (Gal. 4, 9), wie er von sich selbst jenem angeführten Wort des Erlösers entsprechend sagen darf: „ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus lebet in mir“ (Gal. 2, 20).

Predigt war wie bei den Aposteln, so auch in der alten Kirche die naturgemäße und gegebene katechetische Lehrform den Erwachsenen gegenüber. Die eigentliche Katechese verlief rein akroamatisch; von dem entwickelnden Verfahren der neueren Sokratik finden wir nicht die leiseste Spur; vielmehr wurden die Katechumenen in Bezug auf die christliche Wahrheit als schlechthin Unwissende und Unmündige angesehen, denen nur durch positive Mitteilung die erforderliche Erkenntnis verliehen werden könnte. Die praktische Einführung in das Leben und den Gottesdienst der Gemeinde und Einübung im Christenstande war für das katechetische Verfahren maßgebend.

Digitized by Google

Auch die mittelalterliche Kirche hatte von religiösem Wissen den Laien aus dem Volk nichts anderes mitzuteilen als die Kenntnis des Wortlauts vom Credo und Paternoster; die praktische Beichtdisziplin und Erziehung zum demütigen Gehorsam gegen die Kirche war ihr das Hauptanliegen. Wo eine umfassendere Unterweisung in Frage kam, bot man die fertig formulierten Lehrsätze rein autoritativ zum pflichtmäßigen Fürwahrhalten und Zustimmen dar oder suchte sie auf einer höheren Stufe mittelst aristotelischer Logik auf einen rationalen Beweis zu bringen.

Erst die Reformation*) begriff die hohe Aufgabe, die Glaubenserkenntnis selbst als Erzeugnis des persönlichen Glaubenslebens zu fassen und demgemäß den objektiven Lehrstoff in innerer praktischer Verlebendigung dem Katechumenen nahe zu bringen. „Es steht in Büchern genug geschrieben; ja es ist noch nicht alles in die Herzen getrieben," sagt Luther. Er wollte den Katechismus in die Jugend „pflanzen," also, wenn man dies so verstehen darf, zu einem in jedem Schüler individuell sich auswirkenden Keim des lebendigen Glaubens machen, indem er alle Lehre unmittelbar auf das persönliche sittlich-religiöse Leben des Einzelnen bezog: „ich glaube, daß mich" ꝛc. (Näheres hierüber im folgenden Artikel „Katechismus"). Nicht begriffliche Definitionen wollte er bieten, sondern überall den praktischen Wert der religiösen Vorstellungen für den einzelnen klar stellen, wie in jener köstlichen Erklärung von Allmacht, die er dem einfältigen Bauern gab. Die Forderung, kindesgemäß zu unterrichten, stand ebenfalls Luther schon klar vor Augen: „Christus, da er Menschen ziehen wollte, mußte er Mensch werden. Sollen wir Kinder ziehen, so müssen wir auch Kinder mit ihnen werden." Er will keineswegs sich mit dem Auswendiglernen der Worte und Nachsprechen, „wie bisher geschehen ist", genügen lassen, sondern verlangt in der „deutschen Messe", daß „man die Kinder von Stück zu Stück frage und sie antworten lasse, was ein jegliches bedeute und wie sie es verstehen"; auch soll man die Belehrung durch Exempel aus der Schrift beleben.

Doch traten die Reformatoren der methodischen Aufgabe noch nicht näher und vertrauten noch reflexionslos der inneren Kraft des Wortes und ließen sich die reine Darstellung und Mitteilung des Evangeliums in Predigt und Katechismuslehre ihr Hauptanliegen sein. So sank man in der Folgezeit unter der Herrschaft der Orthodoxie schnell wieder zu dem mechanischen Einprägen des Katechismus („inculcare") oder „in den Kopf hineinmartern" herab; hat dann auch wohl den geförderteren Schülern den Katechismus „mit Schmiramenten

*) Der ganze Artikel — ebenso wie „Katechismus" — kann und will den evangelischen Standpunkt des Verfassers nicht verleugnen. Eine interkonfessionelle Katechetik würde es nur geben, wenn man den Begriff in dem abgelehnten rein technischen Sinne anwenden wollte. Man mag für die Simultanschule und einen nicht konfessionellen Religionsunterricht eintreten, soviel man will, es wird doch, so lange die geschichtlichen Größen der katholischen und evangelischen Kirche nicht durch eine höhere Einheit überboten und geschichtlich überwunden werden, dabei sein Bewenden haben, daß jeder wirklich erziehliche Religionsunterricht das Grundgepräge der einen von diesen kirchlichen Hauptrichtungen annehmen muß. Das hindert aber natürlich nicht, daß beide Kreise ein weites Gebiet von Interessen gemeinsam haben, daß sie viel von einander lernen können und sich auf dem neutralen Felde der Psychologie und Pädagogik (dieser letzteren jedoch nur bis zu einem gewissen Grade) gerne begegnen mögen. Daß ich auf die katholische Katechetik und ihre Leistungen nicht näher eingehe, ist also keineswegs als eine Herabsetzung dieser in ihrer Art gewiß recht verdienstlichen Arbeiten gemeint. Das Schulwesen der Jesuiten z. B. war ja im 16. und 17. Jahrh. dem evangelischen zweifelsohne weit voraus.

Gerade nach Abfassung dieser Arbeit kommt mir durch die Freundlichkeit des Verfassers eine höchst bemerkenswerte ausführliche Abhandlung des Pater Bernh. Otter, Professor in Wien, zu Gesicht: Zur Reform des Religionsunterrichtes an der Volksschule, aus welcher zu entnehmen ist, daß die neuere katholische Katechetik, den Winken des vortrefflichen Hirscher folgend, durchaus mit den Bestrebungen auf unserer Seite für die Überwindung der dogmatischen scholastischen Methode durch eine historisch-genetische, psychologische Hand in Hand geht. Katechetik wird mit Damroth gefaßt als „Spezielle Methodik des Religionsunterrichtes, die nichts anderes lehrt, als die Anwendung der Grundsätze und Regeln der allgemeinen Unterrichts- und Erziehungslehre auf den Religionsunterricht mit Rücksicht auf dessen Aufgabe, Ziel und spezielle Forderungen." (S. 10.) Dazu ein vortreffliches Wort von Hirscher: „Wir Theologen, an unsere abstrakten Formeln gewöhnt, denken und leben in diesen, vergessen ganz und gar den Prozeß, nach welchem alle und so auch die geistigen Erkenntnisse in den jungen Seelen sich bilden. Wir fangen daher den Unterricht statt mit Anschauungen, die aus der Natur und Geschichte genommen sind, mit abstrakten Sätzen und mit Wörtern der Schule an und wenn die Kleinen diese herzusagen wissen, bereden wir uns, sie haben was gelernt und wir haben sie in der Religion unterrichtet! Wo in aller Welt darf man die von Gott gesetzte Ordnung, zu Kenntnissen zu gelangen, umkehren und statt mit Anschauungen mit abstrakten Lehrsätzen beginnen?" (S. 9.)

Digitized by Google

in fremder Sprache wollen explizieren, aber alles ohne Nutz, memoria coacta, sine intellectu, sine praxi. Ist also das Christentum daher nicht erbauet worden," wie Andr. Cramer, Scholarch in Magdeburg klagt.

Aber schon Männer wie Trotzendorf hatten den praktischen Zweck der religiösen Unterweisung klar erkannt und vertreten: „Wir müssen lernen zu dem Zweck, daß wir das Wort Gottes lernen und ein jeder an seinem Platze, in der Kirche, im Staate, in der Schule, im Hause die Verbreitung des Evangeliums fördere." Und Comenius später stellte den herrlichen Satz auf: „Wir müssen praktische Christen bilden, nicht theoretische und zwar schon von der ersten Bildungszeit an, wenn wir in Wahrheit Christen haben wollen; denn die Religion ist eine lebendige, nicht eine gemalte Sache; ihre Lebenskraft also soll sie durch den Erfolg zeigen wie lebendiger Same, der Erde übergeben, bald keimt . . ., daß die Kinder, im Lobe Gottes erzogen, es verstehen, sich selbst zu lehren und zu ermahnen" u. s. w. Mit solchem Ziele vor Augen will er die Jugend „aus den beschwerlichen Labyrinthen herausführen, worin sie verwickelt worden war". Matheſius und besonders nachher Walther († 1664) machen schon bezüglich des Lehrstoffs den Unterschied von „Milch und Speise" (1. Kor. 3, 2) und wollen die Schüler mit der lauteren Milch nähren und allmählich zur festen Speise führen. Walther und ähnlich J. V. Andreä († 1654) stecken das Ziel, daß die Kinder „den Katechismus dergestalt fassen, daß sie ihn mit gutem Verstande hersagen und ihres Glaubens einfältige Rechenschaft geben können." Auch Geſenius († 1673) will bei der Jugend „Einfalt, Aufmerksamkeit und Andacht erwecken und sie selbst nachzudenken nötigen". Zu diesem Zweck dringt er auf Veranschaulichung durch seine „Biblischen Historien des alten und neuen Testamentes" 1658 und wird so der Begründer der biblischen Geschichte; doch hatten den Gedanken schon vor ihm vertreten und zum Teil auch Vorarbeiten veröffentlicht H. Beyer († 1577), Petrus Viktorius (der seiner Zeit weit vorauszueilt zu sein scheint, indem er dem luth. Katechismus ganze bibl. Geschichten einfügt, die er jedesmal der Antwort vorausschickte, 1591), Comenius, Andreä, ja im gewissen Grade auch Luther. Besonders klar sind alle diese auf Verlebendigung dringenden Reformgedanken in dem Gothaischen Schulmethodus (1642) des Herzog Ernst des Frommen ausgeprägt. Das gedankenlose Memorieren wurde abgestellt und bestimmte Stufen wurden abgegrenzt. An die Stelle des wörtlichen Repetierens wurde das Wiedergeben des betreffenden Sinnes mit anderen Worten eingeführt und überhaupt auf genaue logische Auffassung gedrungen. Doch sollte diese logische Analyse nur Grundlage für das, was immer als die Hauptsache angesehen wurde, für die praktische Anwendung sein, so daß „die Kinder nicht bloß ein feines Erkenntnis vom Christentum erlangen, um von Glaubenspunkten und Lebenspflichten gute Rechenschaft zu geben", sondern daß sie „auch durch fleißige Gewöhnung zur Selbstprüfung Buße und thätige Erweisung des Glaubens lernen" (vergl. Schumann Geschichte der Methodik des Religionsunterrichts [2] S. 48).

Diese Bestimmungen, die das praktische Ziel des Katechismusunterrichts so entschieden ins Auge fassen, weisen schon auf den sich vorbereitenden Pietismus hin, der von so durchgreifender Bedeutung für die Entwickelung der Katechese werden sollte. Der ausgezeichnete Katechet Phil. Jak. Spener, der sich des Spottes nicht schämte, daß er mehr Schulmeister als Hofprediger sei, ist wohl der erste, der mit voller Klarheit begriffen hat, daß der Schüler mit dem Worte und der Formel die dadurch bezeichnete Sache durchaus noch nicht sich aneignet; er will nur den Inhalt, nicht den Schall der Worte einprägen lassen; den Schülern soll nicht durch „Marterung des Gedächtnisses" die Religion verleidet werden, sie sollen vielmehr durch das Frageverfahren die „Materie verstehen" lernen und „nachmals aus eigenem Verstande mit eigenen Worten sich erklären" können; „denn unsern Glauben berührt nicht die Erinnerung an bestimmte Formeln, sondern das Begreifen wirklicher Thatsachen, die mit Hilfe des Wortes bezeichnet werden." „Die Erinnerung an bestimmtes Schulformelwerk dringt in unsern Glauben nicht ein." Die Katechese soll eine praktische Bedeutung haben, damit das Herz brenne, der Glaube wachse, und der Gehorsam des Lebens hervorbreche (Schumann a. a. O. 54). Spenern hat also das große Problem deutlich vorgeschwebt, Erkenntnis und Erbauung zu verbinden oder das religiöse Erkennen in seiner praktischen Bedeutung zu fassen und den Schülern nahe zu bringen. Er will zur Überzeugung erziehen; nicht nur den „Verstand mit Wissen erfüllen, sondern auch den Willen

Digitized by Google

zum Gehorsam des Wortes neigen". Den Weg, der zu diesem richtig erkannten Ziele führt, hat er freilich noch nicht genügend ermitteln können: Zergliedern, was schon der Schulmethodus gefordert, und Examinieren, Rekapitulieren und Ermahnen waren die wesentlichsten Formen, wodurch er den „Kopf ins Herz zu bringen" suchte. Wie ernstlich es ihm aber um ein freundlich gewinnendes, kindesgemäßes Frageverfahren zu thun war, zeigt u. a. seine liebenswürdige Anweisung: „man suchet die unrechte Antwort einigermaßen zurechtzubringen, in welchem Verstande sie etlichermaßen möchte einen guten Sinn haben oder so und so zu verbessern sein." — Auch Lampe erstrebt in seiner „Milch der Wahrheit" (Utrecht 1721) nicht nur Verständnis des gelernten Katechismus, sondern daß Herz und Wille gebessert werde, häuft aber doch einen Katechismusstoff von 600 Seiten an mit Gewissensfragen u. s. w. — Ein ebenso begeisterter Katechet wie Spener war A. H. Francke: „In der ganzen Welt ist keine Sache, damit ein Diener Gottes mehr Frucht schaffen könnte als mit Katechisieren." Auch ihm ist's um lebendige Frucht, um praktische Übung und Anwendung der christlichen Wahrheit zu thun. Die Schüler sollen z. B. angeleitet werden, nach dem gelernten Wochenspruch zu leben und aus den Sprüchen Anweisung zum eigenen Beten zu entnehmen. An diesem Punkte stoßen wir freilich auf den Irrtum und Abweg des Pietismus. Wie die Reformation annahm, das Wort werde schon durch seine eigene Samenkraft von selbst Frucht schaffen, so täuschte sich der Pietismus umgekehrt in der Meinung, daß der Katechet durch seine äußerlichen Maßnahmen und Anweisungen unmittelbar ein wirkliches Glaubensleben in den Katechumenen erzeugen könne und daher sich dies auch bei dem einzelnen zum Ziele setzen müsse. Der Pietismus wollte jedem Katechumen die Religion ganz unmittelbar einflößen. Da die Lehrform noch nicht genügend psychologisch aufgefaßt und bearbeitet war, so konnte der so dringlich und herzlich auf persönlich-lebendige Religiosität zielende Anstoß des Pietismus — trotz gewisser brauchbarer Ansätze zu einem katechetischen Verfahren in der Methodik (J. J. Rambachs „Der wohlunterrichtete Katechet" 1722) und trotz Hübners bedeutungsvoller Bearbeitung der biblischen Geschichte 1714 — es nicht hindern, daß in seinem Gefolge sich der rohste Mechanismus des Zergliederns, namentlich in der geisttötenden sog. Tabellar- und Litteralmethode breit machte, durch welchen elenden Buchstabenkram man alles Ernstes freilich den Glauben „recht gut zu bilden und die Überzeugung recht fest zu gründen" sich kindlicherweise einbildete.

Das Ziel der Christenlehre, praktische Frucht in persönlicher Lebensführung zu schaffen, ist also durch den Pietismus und seine pädagogischen Vorläufer mit hinreichender Deutlichkeit festgestellt; bezüglich des Weges zum Ziele kommt man über Ansätze und die allgemeinsten Vorschläge von Veranschaulichung, kindesgemäßer Verständlichmachung und Übung noch nicht hinaus; wie die Lehre in Leben umzusetzen sei, ist ein noch ungelöstes Problem. Nicht Spener, sondern Mosheim eröffnet eine neue Epoche der wirklichen inneren Aneignung der Christenlehre und zwar durch Empfehlung des sokratischen Entwickelungsverfahrens. Auf diese Weise hoffte er nämlich dem bisherigen „Wörterkram, der die Seele nicht rührt und nach wenig Jahren verschwunden ist" ein Ende zu machen und dem Schüler das Erlernte „zuzueignen", damit die Wissenschaft nicht ein fremdes Gut bleibe, das eigentlich dem Lehrer zugehört und das schnell wieder geraubt werden kann (vergl. die Vögel im Gleichnis vom Säemann Matth. 13, 19). Er definiert die Katechisation als „ein vernünftiges und ordentliches Gespräch eines Lehrers und Schülers", bei welchem, wie seine Nachfolger Basedow, namentlich Bahrdt und Dinter genauer ausführten, der geistige Besitz des Schülers zum Ausgangspunkt der Entwickelung genommen wird (Bahrdt) und die Religion von vornherein als eine Sache im Kinde, nicht als eine Sache in der Außenwelt zu erscheinen hat (Dinter). Die Religion ist also zu einem Erlebnis des Schülers zu machen durch das Gespräch des vertrauenerweckenden, „mitforschenden Wahrheitsfreundes" (Dinter), der den Katechumen selbst durch geschicktes Frageverfahren das Richtige finden oder mit ihm arbeitend ihn „Häuser bauen" lehrt, statt wie bisher nur ein Haus kennen lernen zu lassen, das andere gebaut haben (derſ.). Doch nicht bloße Erkenntnis, sondern gute Gesinnung soll beigebracht werden (Salzmann) und „die Hauptperson", an der sich die jungen Persönlichkeiten zu bilden haben, „ist Christus, von dem erzählt wird, was er uns gebracht hat, damit die Kinder ihn lieben lernen" (derſ.). — So wird einer aussichtsvolleren katechetischen Me-

Digitized by Google

thode von der Pädagogik der Aufklärung die Bahn gebrochen, dem autoritativen Einlernen von objektiv festgestellten Sätzen ist das Urteil gesprochen und zugleich wirklich ein Weg gewiesen, wie an der Stelle der äußeren eine innere Autorität in dem Schüler wirksam werden kann. Freilich irrt diese Katechetik in dem Punkte gründlich, daß sie wähnt, die positiven Wahrheiten durch Bearbeitung und Pflege des Verstandes rein aus dem Kinde heraus entwickeln zu können; in der Hinsicht steht sie eben im Banne der rationalistischen Religionsentleerung jener Zeit, wonach die religiösen Vernunftwahrheiten dem Menschen angeboren sein sollen, ihm also nur durch die „Hebammenkunst" zum Bewußtsein gebracht zu werden brauchen. Aber auch mit der auf den Schild erhobenen sokratischen Lehrform verfehlte sie das Ziel, denn das von ihr ausgebildete Verfahren der Kunstkatechese — das übrigens Mosheim gewiß nicht als Ideal vorgeschwebt hatte — ist, wie später näher zu begründen, gar nicht im stande, mit seinen „zwingenden" Fragen und Syllogismen den Lehrstoff dem Katechumenen wirklich innerlich zu vermitteln.

Gegenüber dieser einseitigen Kultivierung des logischen Denkens bildete Pestalozzis Grundsatz „Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis" ein heilsames Korrektiv; mit Recht sagt er: „Katechisieren über abstrakte Begriffe ist an sich selbst nichts als ein papageienartiges Nachsprechen unverstandener Töne; das Sokratisieren aber ... ist wesentlich für die Kinder unmöglich, denen beides, der Hintergrund der Vorkenntnisse und das äußerliche Mittel der Sprachkenntnisse mangelt." Man dürfe nicht Raubvögeln gleich Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind; die berühmte sokratische Hebammenkunst beruht also nach Pestalozzi streng genommen auf Selbsttäuschung. (Doch kam Pestalozzi selbst noch nicht auf den Gedanken, die religiöse Wahrheit in Anschauung der biblischen Geschichte deutlich zu machen.) So trat denn unter dem Einfluß der religiösen Vertiefung einerseits und theologischen Rückbildung andererseits im zweiten Drittel unseres Jahrhunderts eine heftige Reaktion gegen die Katechese der Aufklärung ein und man wütete förmlich wider den „Greuel der Sokratik." Zugleich kam nach der aufklärerischen Überschätzung der Form wieder die des Stoffes auf. Zumal die preußischen Regulative von 1854 legten das Hauptgewicht auf das gedächtnismäßige Einprägen des Bibel- und Katechismusstoffes. Sie schließen das Sokratisieren nachdrücklich aus, wollen aber dennoch den Inhalt entwickeln, „zum Verständnis und Besitz der Kinder bringen" durch gutes Erzählen, Veranschaulichen, klares Zusammenfassen der Hauptgedanken, Abfragen und durch „die Kraft des eigenen Glaubenslebens", „welche in göttlichen Dingen ohne große menschliche Kunst Überzeugung und Leben schafft." Trotz des ihnen nachgesagten „reaktionären" Charakters und trotz ihres entschiedenen Widerspruchs gegen die Sokratik denken die Regulative also nicht daran, aus der vom Pietismus und der Aufklärung so energisch eingeschlagenen Fortschrittsbahn der Verinnerlichung und Verlebendigung des objektiven Lehrstoffes herauszutreten.

Besonnene Katecheten wie Kraussold verschmähen es daher nicht, die brauchbaren Anregungen eines Dinter anzuerkennen und fortzubilden (1843) unter dem Grundsatze: „Unterrichte so, daß die objektive Wahrheit eine subjektive werde." Ähnlich will auch Palmer (1844) das objektive Christentum mit dem subjektiven Leben des Kindes, sowie „zwischen pädagogischem Naturdienst und theologischen Kirchendienst" vermittelt wissen. Harnisch hatte offen erklärt (1834—40), daß nur der Inhalt, nicht die unterrichtliche Behandlung ihn von Dinter scheide; er wolle „wie Dinter die Katechismusstoffe in Milch verwandeln (vergl. v. Matheſius u. Walther), deshalb sie vielfach mit Erfahrungen aus dem Leben, mit Anschauungen von Gottes sichtbaren Werken und mit Erzählungen aus der heiligen Schrift versetzen." Neuerdings haben manche Katecheten die Sokratik sogar unmittelbar in den Dienst der strengen Rechtgläubigkeit genommen; namentlich v. Zezschwitz und Schütze haben die Kunstkatechese auf die überlieferte „Kirchenlehre" nicht ohne Geschick anzuwenden gewußt; freilich damit wohl nur bewiesen, wie wenig dem Evangelium ein solches scholastisch-rationalisierendes Verfahren kongenial ist. Die in Preußen jetzt geltenden Allgemeinen Bestimmungen verbieten nur allgemein die Überladung des Gedächtnisses und die vorzeitige Behandlung des Katechismus und deuten für die Katechese eigentlich nur den Grundsatz an, daß der Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten erklärt werden soll.

Allen diesen Bestrebungen schwebt als Ziel vor, Lehre und Leben in eine innere Verbindung zu bringen, aber sie müssen mit ihren

Digitized by Google

Versuchen scheitern, solange ihnen die Lehre als eine selbständige, objektive Größe erscheint, von der sie ausgehen und von deren Bedeutung und Richtigkeit sie den Schüler irgendwie zu überzeugen haben. Sowohl der rationalistischen wie der orthodoxen Katechetik war es in erster Linie um Erzeugung richtiger religiöser Begriffe zu thun. Erst in neuerer Zeit bricht sich unter dem Einfluß der Herbart-Zillerschen Pädagogik einerseits und der letztlich auf Schleiermacher fußenden neueren Theologie andererseits die Einsicht immer mehr Bahn, daß die formulierte Glaubenslehre niemals zur Erzeugung oder Vermittelung von Glauben, also religiösen Leben dienen, daß sie also auch nicht den Ausgangspunkt der religiösen Unterweisung bilden kann; daß vielmehr nur ein vorhandenes Leben sich im erkennenden Selbstbewußtsein zunächst als Bekenntnis und dann als begründende Lehre ausspricht. Die Unterweisung hat also wirklich vorhandenes religiöses Leben zu beobachten und sich mit dem Schüler darüber zu verständigen und so ihn zu einer Erkenntnis der christlichen Wahrheit zu führen. Diese Einsicht ist außer von Vertretern der Herbartschen Pädagogik wie namentlich Dörpfeld, Thrändorf und Lietz mehr oder minder deutlich und bewußt von den Pädagogen Kahle und Kehr, Heine und Hempel, den Professoren Gottschick und Knoke, Cremer und Eram, Achelis und Sachsse, den Kirchenleitern Buchrucker und Köstlin (Darmstadt, jetzt Gießen), Schulze und Kaftan (Schleswig) und vielen andern zum Ausdruck gebracht worden.

Schumann schließt seine verdienstliche Geschichte der Methodik des Religionsunterrichts, der wir einen großen Teil des oben verarbeiteten Stoffes verdanken, mit dem Satze: .... „das scheint uns eine Hauptsache zu sein, daß der Religionsunterricht nicht nur das Göttliche und Christliche der Kindesseele zur lebendigen Anschauung vorführe, sondern es auch zur Triebkraft des Kindeslebens mache, damit Kinder aufkommen, die Christum nicht nur kennen und wissen, sondern auch christlich leben". „Der Christus für uns muß zum Christus in uns werden." In dieser Zielbestimmung*) ist wohl die mitarbeitende Katechetik der Gegenwart einig und erkennt darin eine aus der Geschichte der Methodik sich ergebende wesentliche Forderung für die katechetische Arbeit; auch wird schwerlich bestritten, daß durch dieses Ziel die kirchliche Aufgabe des Unterrichts: Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde und Befähigung zum Anteilnehmen an dem Leben der Gemeinde gedeckt ist. Aber auch darin dürfte Schumann recht behalten, daß die entsprechenden Aufgaben noch immer ihrer Lösung harren, „nämlich, sich gewiß zu machen über die Frage nach dem Stoffe, der wirklich im Katechismusunterricht in die Schule gehört, sodann über die Frage, wie dieser Stoff in rechter Weise an die Grundlagen der biblischen Geschichte anzuschließen ist, um aus ihnen lebensfrisch, mit Rücksicht auf die Entwickelung auch des Kindes entwickelt zu werden".

Gemäß der allmählich sich durchsetzenden Idee des Katechumenats hat sich also auch in den Versuchen des Lehrverfahrens selbst der Gedanke, statt der rein äußerlich autoritativen Überlieferung kirchlicher Lehrstücke die innerlich lebenweckende Beeinflussung der Persönlichkeit selbst durch die christliche Wahrheit als Lebensmacht zu erstreben, in langsamem Fortschritt durch viele Ansätze und Rückläufe hindurch zur allgemeineren Anerkennung emporgerungen. Aber erst dann gelangte man zu befriedigenderen Ergebnissen, als man die lange geltende Fragestellung: Wie ist die Lehre in Leben umzusetzen? mit der sachgemäßeren ver-

*) Vergl. dazu einige noch tiefer und schärfer formulierte Zielbestimmungen. Palmer: „Die christliche Wahrheit ist dazu da, um in die geheimste Quelle des gesamten geistigen Lebens, wo die Gedankenbildung vor sich geht, wo die Bewegung des Willens, die Art des Empfindens prinzipiell bestimmt wird .... sich als Lebensmacht festzusetzen, um von da aus das ganze Getriebe des Seelenlebens zu regieren. Mit dieser ethischen, das persönliche Leben bereichernden, ja geistig erfüllenden und befruchtenden Aneignung hat die Entwickelung erst ihr Ziel erreicht; jetzt ist die Pflanze bis dahin gediehen, wo ihre reife Frucht selbst wieder als Same im Inneren zu keimen beginnen kann" (Schmids Encyklopädie III, 897 f.).

Buchrucker: „Alles muß abzielen auf den Glauben als das persönliche Verhältnis zwischen dem einzelnen und Christus" (Grundlinien der kirchl. Katechetik S. 234). „Kinder sollen geführt werden zur inneren Selbstentscheidung, kraft deren sie sich zur Beteiligung an dem Leben wie an dem Werke ihrer Kirche bestimmen" (a. a. O. 89).

Achelis: „Das Ziel kann nur darin gefunden werden, daß den Katechumenen die von Menschen darreichbaren Bedingungen zum Glauben an Jesus Christus, wodurch wir selig werden, dargeboten werden" (Prakt. Theologie I, S. 239).

Sachsse sagt kurz und bündig: „Das Ziel der kirchlichen Erziehung ist die christliche Mündigkeit" (Evangelische Katechetik S. 302) und begreift unter dieser Mündigkeit wesentlich eben die Anforderungen, die auch wir oben an das Katechumenat stellten.

Digitized by Google

tauschte: Wie ist die Anschauung eines reichen religiösen Lebens zu gewinnen und die Religion selbst zum Erlebnis des Schülers zu machen und so eine Erkenntnis von Selbsterlebtem herbeiführen? Wie kann statt Vorhaltung einer äußeren Lehrautorität eine innere Lebensautorität in den Zögling eingepflanzt und wirksam gemacht werden? Die geschichtliche Entwickelung der Katechese fordert somit nunmehr ein Lehrverfahren, das in erster Linie die Persönlichkeit selbst in Anspruch nimmt und in Bewegung setzt, das also einen religiösen Verkehr von Person zu Person ins Auge faßt und in planmäßige Form bringt.

II. **Die Methode.** In der geschichtlichen Entwickelung des Katechumenats und der Katechese haben wir schon gewisse Richtlinien erkannt, die für die Feststellung der katechetischen Methode maßgebend sein müssen. Es ist nun aber auch noch eine prinzipielle Erwägung darüber am Platze, welche Faktoren bei der Bestimmung der Methode entscheidend mitzusprechen haben.

A. **Die Bedingungen der Methode.** Die Methode ist bedingt vor allem durch das Ziel, zu dem der Katechet den Katechumenen leiten soll, und sodann durch die Voraussetzungen sowohl bezüglich des Subjekts des Zöglings, wie des Objekts, des Lehrstoffs, von denen der Katechet auszugehen hat.

1. Das Ziel. a) Nach protestantischen Grundsätzen ist das Ziel des kirchlichen Unterrichts vor allem als Erziehung von mündigen, sittlich-religiösen Persönlichkeiten nach Christi Bilde, von „praktischen Christen“ (Comenius) zu bestimmen. Denn die evangelische Kirche stellt keine sakramentale Heilsanstalt dar, die dem zu ihr Gehörigen als solchem das Ziel gewährleistet, sondern muß darauf dringen, daß das einzelne Kirchenglied persönlich und selbständig das dargebotene Heil sich aneigne, und macht einen jeden selbst für seine Seligkeit verantwortlich. Daher kann sie ihre Aufgabe keineswegs durch die Anwendung einer Schablone der Lehr- und Lebensweise auf alle Katechumenen erfüllt sehen; sie darf sogar um ihres Wesens willen auf keine Weise das aus der katholischen Zeit stammende und immer wieder sich geltend machende Mißverständnis fördern, als sei es in der kirchlichen Christentumspflege auf die Auferlegung eines gesetzlichen Lehrjoches abgesehen. Vielmehr ist mit allem Ernste zu betonen, daß das Ziel der Unterweisung nur dann erreicht ist, wenn dem einzelnen Katechumenen die Möglichkeit geboten ist, individuell und eigenartig die sittlich-religiöse Gesinnung des Christentums in sich auszugestalten, und wenn er, im günstigen Falle, „aus eigener freier Überzeugung“ die Heilsgüter des Christentums immer bewußter sich zu erwerben die Freudigkeit gewonnen hat. Die Frömmigkeit und der Glaube, zu dem erzogen werden soll, ist nicht eine „fides implicita“ (Glaube an alles, was die Kirche glaubt, ohne eigene Glaubenserkenntnis und -Überzeugung), sondern ein lebendiger persönlicher Glaube und die Lebensführung, zu der die Anleitung geboten wird, ist nicht die Unterwerfung unter die Gebote der Kirche, sondern die sittliche Autonomie der einzelnen Persönlichkeit, die da selbst wählend und wollend das Gute und verwerfend das Böse frei ist, in der Christus je mehr und mehr Gestalt gewinnt (Gal. 4, 14). Nicht in dem willigen Annehmen der autoritativen Überlieferung beruht der beseligende Glaube, sondern in dem selbständigen Ergreifen des Heils in Christo, von dem man ergriffen ist, wie die Samaritaner zu der Frau sprechen, die ihnen zuerst von Jesus verkündet: „Wir glauben nicht mehr um deiner Rede willen; selbst haben wir gehört und wissen, daß dieser in Wahrheit der Retter der Welt ist“ (Joh. 4, 42).

b) Indessen gilt bekanntlich diese Zielbestimmung keineswegs ausschließlich für den Religions- oder Katechismusunterricht, sondern für den erziehenden Unterricht überhaupt.*) Für ersteren ist also das Ziel noch genauer zu präzisieren. — Rein pädagogisch betrachtet

*) So namentlich Ziller: „Der Lernende soll diejenige Bildung des Willens erwerben, die ihn dem göttlichen Ideale der Persönlichkeit annähert, er soll zu Christus hingeführt werden und dadurch, daß ihm das Streben zur Übereinstimmung mit dessen göttlicher Natur eingepflanzt wird, soll er göttliches Wesen annehmen, indem Christus in ihm Gestalt gewinnt. Der Lernende soll also durch den erziehenden Unterricht zur Sittlichkeit oder zum Glauben als der religiösen Form der Sittlichkeit erhoben werden, und hiermit das erwerben, was dem menschlichen Dasein und Wirken erst seine Würde verleiht und was ihn rechtfertigt vor Gott. Er soll mit einem Worte ein frommer und tugendhafter Mensch werden, und da Frömmigkeit und Tugend bei den Menschen immer charaktermäßig auszubilden ist, so muß alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht giebt, zugleich der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings dienen.“ Ziller, Grundlegung ² S. 16 f. Diese Zillersche Zielbestimmung ist ein klassisches Zeugnis für die von uns behauptete „kirchliche“ Aufgabe der Schule überhaupt, die sie auch ohne besonderen Lehrauftrag der Kirche durch die Pädagogik selbst sich zugewiesen sieht.

Digitized by Google

kann natürlich der Religionsunterricht, ebensowenig wie die übrigen Unterrichtsgegenstände, keinen Zweck haben, der außerhalb des einzelnen Zöglings selbst läge. Andererseits ist aber auch zu erwägen, daß der Zögling nicht isoliert und geschichtslos dasteht, wie die Pädagogik der Aufklärungszeit annahm, sondern einer bestimmten Gemeinschaft entstammt, durch Vertreter derselben beeinflußt und erzogen und dieser bestimmten Gemeinschaft schließlich zugeführt wird (an sie „abgeliefert" wird, wie Schleiermacher sagte). Die Gemeinschaft, welche dem Lehrling die Vorzüge der Bildung zuteil werden läßt, hat auch ein Recht an ihn; sie will ihn sich assimilieren. Ob dieses Gemeinwesen nun — wenn von Religionsunterricht die Rede ist — ohne weiteres mit der Kirche und zwar der Konfessionskirche zu identifizieren oder als die an der sittlich-religiösen Erziehung der Jugend interessierte Staats- und Volksgemeinschaft zu bezeichnen ist, trägt für die vorliegende Frage praktisch nicht viel aus, um so weniger, wenn man den protestantischen Gedanken im Auge behält, daß die eigentliche Kirche keineswegs in der organisierten Gemeinschaft (Kirchenrat, Synoden, Konsistorien u. s. w.) aufgeht, sondern ebenso gut in der christlichen Familie und Schule, wie auch der christlichen Obrigkeit zum Ausdruck kommt. Auch ein von der Kirche gänzlich unabhängiger Unterricht würde bei der Darlegung des sittlichen Lebensideals und der religiösen Weltanschauung die Grundsätze entweder der einen oder der anderen geschichtlichen Konfessionskirche als maßgebend anerkennen müssen. Wie gezeigt, deckt sich aber die Zielbestimmung des erziehenden Unterrichts mit der Katechumenatsidee nach evangelischen Grundsätzen. Ob also bei dem besonderen Gesinnungsunterricht Ansprüche und Rechte der organisierten Kirche anerkannt und berücksichtigt werden oder nicht, — jedenfalls wird der erziehende Unterricht, der sich obige Zielbestimmung zu eigen macht, thatsächlich nicht umhin können, den Zögling auch für die bestimmte sittlich-religiöse Gemeinschaft zu bilden, also ihn „zu befähigen, an dem Leben und dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen," darum ihn auch „in das Bekenntnis der Gemeinde einzuführen."

c) Die beiden Ziele — sozusagen das individuelle und soziale — stehen in Wechselwirkung zu einander. — Die Gemeinschaft ist eher als der einzelne und nur durch die geschichtliche Gemeinschaft und in steter Beziehung zu ihr kann sich das Individuum zu einer geschlossenen und geistig reichen Persönlichkeit ausgestalten. Der Katechet kann niemals beabsichtigen, etwas schlechthin Originales in den ihm anvertrauten Zögling zu pflanzen, noch weniger ihn zu seinem bloßen Appendix zu machen, sondern hat sich stets als Vertreter der Gemeinschaft zu fühlen. Der erziehende Unterricht irrt also dadurch, daß er das geschichtlich gegebene Gemeinschaftsleben auf den Unterricht planmäßig einwirken läßt, keineswegs von seinem höchsten Ziele, Ausgestaltung einer willensstarken Persönlichkeit ab, sondern macht vielmehr jenen zweiten Zweck dem ersten dienstbar. Denn es giebt zur Ausbildung einer gediegenen Persönlichkeit keinen vorzüglicheren Weg als den, daß die in der Jüngerschaft Jesu wirksame christliche Wahrheit in der Seele des Zöglings zur persönlichen Lebensmacht wird.

Auf der anderen Seite kann aber auch der einzelne nur als ausgeprägte Persönlichkeit ein lebendiges Glied der Gemeinschaft werden und sich als solches behaupten. Die beseelte Gesellschaft wird nur durch selbständige Persönlichkeiten, die dem Ganzen nach dem Maße ihrer individuellen Gaben und Kräfte dienen wollen, wirklich gefördert (vergl. Pauli schönes Wort von dem Wachsen des Leibes durch Handreichung eines jeden Gliedes Eph. 4, 16). Indem also der erziehliche Unterricht mit dem Besten und Höchsten, was er leistet, sich in den Dienst der christlich bestimmten Gesamtheit stellt, erreicht er seinerseits wieder seinen von allen konfessionellen Sonderinteressen völlig unabhängigen höchsten Zweck eben dadurch, daß er die in derselben Gemeinschaft lebendigen Motive in seinen Dienst nimmt. Der Hauptkanal, durch den dem Unterrichtsganzen diese feinsten und wirksamsten Kräfte zugeführt werden, ist der kirchliche Unterricht, in dem hier beständig gemeinten weiteren Sinne. Somit ist das Ziel desselben nun näher so festzustellen, daß die sittlich-religiöse Persönlichkeit des einzelnen Zöglings innerhalb der christlich bestimmten geschichtlichen Gemeinschaft angelegt und ausgestaltet wird.

2. Die Voraussetzungen. a) Setzt man ein so hohes Ziel, so setzt man eben damit auch voraus, daß es mit dem gegebenen Material, dem Schülersubjekt annähernd erreicht werden kann. Es sind bildsame, bestimmbare Seelen, die zu diesem Ziele geführt werden sollen, eine jede, wenn sie anders nor-

Digitized by Google

mal ist, ausgerüstet mit Gewissen und Empfänglichkeit für religiöse Eindrücke, also mit der Möglichkeit eines sittlich-religiösen Charakters. Da es sich aber nicht um das Einschreiben eines Wissensquantums in die geduldigen Tafeln der Kindesseelen handelt, da sich ferner auch die frühere naive Meinung, mit dem angelernten Worte der Wahrheit werde auch durch seine eigene spontane Samenkraft ohne weiteres der durch dasselbe bezeichnete religiöse Inhalt sich in die Gemüter einsenken, darin wurzeln und treiben, als irrig erwiesen hat, so sehen wir uns sofort vor engegzogene Schranken der Unterrichtskunst gestellt. Nicht nur hat der Katechet bloß einen winzigen Ausschnitt aller Einflüsse, die auf die Kindesseele einwirken, in seiner Gewalt — unter Umständen kann er sich ja nur 1 bis 2 Stunden die Woche und selbst dann nicht hinreichend mit ihr beschäftigen — sondern der Zögling pflegt auch seinerseits der Einwirkung auf sein Gemütsleben einen mehr oder minder starken und nachhaltigen Widerstand entgegenzustellen. Bei diesen gegebenen Voraussetzungen kann nur eine psychologisch wohl begründete und durchdachte Methode einen einigermaßen sicheren Erfolg in Aussicht stellen. Und zwar fordert dieselbe, daß der Katechumene die religiösen Wahrheiten, die für ihn zu einer persönlich bestimmenden Lebensmacht werden sollen, zuvor innerlich erlebt haben, daß er von ihnen in der Tiefe seines Gemütes berührt und etwas von ihrer Kraft selbst erfahren hat.

Eigene Erlebnisse und innere Erfahrungen können aber nur in sehr geringem Maße in dem Zöglinge absichtlich herbeigeführt werden, wie der Pietismus wollte. Dagegen hat das Kindesgemüt eine außerordentliche Fähigkeit, die Gemütszustände anderer mitzufühlen und nachzuerleben und es entnimmt aus solchen sympathetischen Erlebnissen starke Antriebe für das eigene Wollen und Handeln. Das Kind ahmt die Personen nach, die auf es Eindruck machen und für die es sich interessiert. Es gilt also für den Katecheten, sowohl unmittelbar, wenn auch keineswegs immer bewußt, durch Darstellung des eigenen Personlebens*) solche Eindrücke hervorzurufen, die der Pflege der Gesinnung dienlich sind, als auch mittelbar durch den Unterricht den Zögling in den „idealen Umgang" mit sittlich-religiösen Charakteren zu versetzen, an denen er den Reichtum und inneren Zusammenhang der religiösen Gemütszustände anschaulich erkennen lernt. Durch solchen idealen Umgang empfängt der Schüler, sobald er für wirkliche Anteilnahme an diesen vorbildlichen Persönlichkeiten gewonnen wird, Triebfedern zum Nacherleben und Nachbilden, und sein Wille wird also irgendwie dadurch bestimmt und erhält ein gewisses Gepräge. Personen bilden sich nur an Personen. Recht viel kann also der Unterricht wirken, wenn er dem Schüler das innere Leben geheiligter, vom Geiste Gottes erfaßter Personen so lebensvoll und eindrücklich wie möglich nahe bringt und sein Interesse an dieselben zu fesseln weiß, so daß er sich mit ihnen innerlich beschäftigt. Darf man außerdem voraussetzen, daß das übrige Unterrichtsganze planmäßig auf dieselben Ziele wie der eigentliche Gesinnungsunterricht hinarbeitet und daß diese höchsten Bestrebungen auch von den außerhalb des Unterrichts wirksamen Einflüssen einigermaßen getragen und nicht geradezu gehindert werden, so ist an der Erreichbarkeit des gesteckten hohen Zieles nicht zu zweifeln. Freilich nur die Anlage zu einer christlichen Persönlichkeit kann schon in der Unterrichtsperiode wirklich durchgebildet werden, die eigentliche Ausprägung kann erst das thätige Leben selbst unter Leitung des Geistes Gottes durch Übung, Anfechtung und Bewährung geben.

b) Früher hielt man das Ziel der Katechese für erreicht, wenn der Lehrstoff, das feststehende Objekt, die gegebene Summe der kirchlichen Glaubenswahrheiten dem Subjekt irgendwie eingeprägt und vermittelt war. Der Zögling mußte schließlich selbst zusehen, wie er sich mit diesem abgeschlossenen, objektiven religiösen Stoffe abfand, ob und wie er ihn sich wirklich aneignen, sich darnach richten wollte. Neuerdings geht man in erster Linie von dem Schüler aus und fragt, welche Stoffe für

*) Die Bedeutung der Persönlichkeit des Katecheten für den Unterricht und eine gesunde Methode ausführlich zu begründen und darzulegen, ist hier nicht der Ort. Es erscheint uns selbstverständlich, daß zur Weckung von religiösem Leben vor allem eine lebendige religiöse Persönlichkeit gehört. Wir heben dies aber hier noch ausdrücklich hervor, weil man seitens der Erfahrungskatecheten und „Praktiker", die den ernsten Bemühungen um die zweckmäßige Methode kühl, mißtrauisch oder gar voll erhabener Verachtung gegenüberstehen, den Methodikern gerne unterschiebt, sie schätzen die Methode zu sehr und die Person des Lehrers zu wenig. Vergl. hierzu auch mein Wort zur Katechismusfrage 2. Aufl. S. 426 ff.

Digitized by Google

dessen religiöse Charakterbildung geeignet und wie dieselben zu verarbeiten sind, um sie ihren Zwecken dienstbar zu machen; man läßt den Stoff sich nach den mit dem Subjekt gegebenen Voraussetzungen richten. Darin würde die Gefahr einer rein subjektiven Normierung des Unterrichts und einer Beseitigung jeder objektiven Lehrnorm liegen, wenn nicht in ganz überraschender Weise das recht verstandene objektive auf das Bekenntnis der Gemeinde sich beziehende Interesse mit dem pädagogischen nach dem Bedürfnis des Subjekts sich richtenden Interesse zusammenfiele.

In dem Zögling soll ein sittlich-religiöser Charakter angelegt und ausgestaltet werden — das kann unter Christen nur den Sinn haben, daß er zu dem Ideal der göttlichen Persönlichkeit, zu Christo, hingeführt werde und Christus in ihm Einfluß und Gestalt gewinne. Für das Bekenntnis der Gemeinde hinwiederum giebt es keine höhere Norm als Christus der Herr, das persönliche Wort Gottes. Der gesamte religiöse Lehrstoff hat sich an dieser obersten in dem geschichtlichen Personleben Christi gegebenen Norm zu orientieren und konzentriert sich darum. Das Christentum ist dem Katechumenen zuoberst an der Person des Stifters und „Herrn" und ferner seiner Jünger und Vorgänger zum Verständnis zu bringen. Und so kommt es, daß die Eigenart des gegebenen Lehrstoffes den aus der Zielbestimmung und den Ansprüchen an eine psychologische Methode abzuleitenden Anforderungen durchaus entspricht, wonach sich Religion nur von Person zu Person überträgt. Das Christentum tritt aber nicht als Lehre, sondern als Thatsache auf in einem göttlichen Personleben; die Lehre ist durchaus praktischer Natur, sie erweist sich an dem Gewissen als wahr, wie Christus betont: „So jemand will Gottes Willen thun, der wird inne werden, ob diese Lehre von Gott sei." Joh. 7, 17. Das im Christentum dargebotene Heil ist ein thatsächliches, in der Geschichte durch Personen, also psychologisch sich vollziehendes; es wird angeeignet durch innere Beteiligung an den Wirkungen dieser geschichtlichen Heilsmächte. Erkenntnis und Lebensführung ist auf Christum den Heilsmittler bezogen. Es handelt sich im Christentum um nichts anderes als um die Durchbildung der Persönlichkeiten zu Gottes Kindern nach Christi Bilde.

Es ist also allerdings ein objektiv feststehender Lehrstoff für den kirchlichen Unterricht gegeben, aber keineswegs als eine starre Summe von Lehrsätzen, oder als ein religiöses Lehrgesetz, sondern in erster Linie als ein großes Anschauungsbild von dem inneren Leben heiliger Personen. Auch ein bestimmt formuliertes Bekenntnis ist gegeben, aber auch dies nicht als compendium rerum credendarum, sondern als die zusammenfassende Aussage der Gemeinde Christi, wie sie jenes Anschauungsbild verstanden hat.

Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde, die von dem kirchlichen Unterricht gefordert wird, geschieht daher so, daß der Schüler mit Christi Personleben und den gottbegeisteten Personen, die auf Christum hin lebten und wiederum die von ihm Leben empfingen, vertraut gemacht werden. Und das „lebendige Anteilnehmen an dem Leben der Gemeinde" wird, abgesehen von den praktischen Übungen der Beteiligung an dem Gemeindeleben, naturgemäß und gedanklich in ihm so angelegt, daß er mit dem Leben der Jünger und ersten Christengemeinde, der Märtyrer, Reformatoren und anderer Hauptvertreter der Gemeinde innerlich mitlebt. Die für die Erhaltung einer Gemeinschaft und für die Heranbildung zu derselben unentbehrliche objektive Lehrnorm tritt also dem Katechumenen nicht als ein lebloses Abstraktum, sondern als die Ausprägung der Lebensanschauung lebensvoller Persönlichkeiten entgegen und kommt ihm somit durch das Mittelglied des Interesses an diesen konkreten Personen innerlich nahe. Ihm wird das Bekenntnis verständlich und wertvoll als die Aussage der Gemeinde über die Bedeutung der geschichtlichen Gottesoffenbarung in Christo. Die christliche Lehre deutet ihm die in den Personen sich vollziehende gottgewirkte Geschichte (Cremer, Buchrucker).

Diesen Voraussetzungen gemäß wird sich die Methode des kirchlichen Unterrichts einerseits als eine psychologische, andererseits als eine durch die Natur des geschichtlich-persönlichen Lehrstoffes bestimmte und darum bekenntnismäßige kennzeichnen.

B. Grundzüge der Methode. 1. Der Katechet will den Schüler selbst Religion erleben lassen, d. h. in seinem Vorstellungs- und Gemüthsleben einen zum Vernehmen der Stimme Gottes möglichst geeigneten Zustand herbeiführen. Dazu bedarf es eines gewissen Maßes innerer Erfahrungen, die geklärt und in ihrer religiösen Bedeutung zum Verständnis gebracht werden müssen. Der Unterricht wird

Digitized by Google

also ausgehen von den Erfahrungen, die das Kind in der Familie, dem Umgangskreise, der Schule und dem etwaigen Anteilnehmen an dem Leben und Gottesdienst der Gemeinde schon gemacht hat. Die religiösen Eindrücke und Anschauungen, von denen es rings in Natur und Menschenleben umgeben ist, werden seiner Beobachtung näher gebracht und ihm zu Gemüte geführt. Dieser kindliche Erfahrungskreis ist aber ein sehr beschränkter, wesentlicher Erweiterung bedürftiger und zudem häufig nur ein sehr getrübter Wiederschein des echt christlichen Wesens und Lebens. Beide Gründe weisen also sofort auf die notwendige Erweiterung und Berichtigung des religiösen Gesichtskreises hin, die der Schüler durch das Kennenlernen der Personen der heiligen Geschichte gewinnt. Die objektive Norm tritt also gleich in Kraft und zieht den Katechumenen in den reinen, ursprünglich christlichen Gedankenkreis der heiligen Schrift hinein.

2. Durch anschaulich-lebensvolle Erzählung werden die Kinder mit den biblischen Personen und ihrem Seelenleben vertraut gemacht; es wird ihnen der religiöse Gehalt der biblischen Geschichten entfaltet. Das Bild dieser religiösen Charaktere, ja, Christus selbst, wird ihnen „vor die Augen gemalt“. Der Schüler soll nun sehen, beobachten lernen. Nachdem der Lehrer vor der Erzählung den Boden des Gemütes zu pflügen, d. h. die Empfänglichkeit des Schülers für das zu Vernehmende anzuregen und Hindernisse des Verständnisses von vornherein aus dem Wege zu räumen gesucht, lenkt er die Aufmerksamkeit auf das Bedeutungsvolle, legt den Finger auf das, was des Beſehens wert ist, er weist, er fragt, damit der Schüler sich ausspreche über das, was er gesehen, und so durch ein Lehrgespräch mit dem Katecheten zur Klarheit über die Bedeutung des Angeschauten gelange. Der Katechet darf nicht zuviel reden, darf namentlich nicht alles selbst „erklären“ wollen; er muß vor allem den Gegenstand selbst zum Herzen des Schülers sprechen lassen und sodann diesen zum Reden bringen. Hat die Erzählung selbst dem Schüler nichts zu sagen gewußt, ihn nicht interessiert, so bleibt sie für ihn tot, und alles künstliche Galvanisieren durch weitläufiges Darüberhin- und -herreden kann sie ihm nicht lebendig und für sein inneres Leben wirksam machen. Durch Vergleichung mit schon bekannten ähnlichen Verhältnissen aus der heiligen und profanen Geschichte wird die gewonnene sittlich-religiöse Erkenntnis mit früher erworbenen verflochten und so erweitert und befestigt und dann zu einem Spruch, Liedervers oder Katechismussatz behaltbar zusammengefaßt und eingeprägt. Schließlich bleibt noch die schwierigste Aufgabe, dem Schüler das Geschaute und Erkannte unmittelbar für sein eigenes Leben wichtig zu machen, das „tua res agitur“ ihm zum Bewußtsein zu bringen. Das kann nur mit Vorsicht und feinem Takt geschehen. Der Zögling lernt sich selbst und sein Leben mit dem beobachteten, vorbildlichen vergleichen, sich darin spiegeln und es auf sein Leben anwenden; er übt sich in der richtigen Beurteilung der in seinem eigenen Erfahrungskreise vorkommenden sittlich-religiösen Verhältnisse. Daß ihm übrigens die vorgeführten biblischen Bilder nicht etwa bloß vergangene, fremdartige schöne Geschichten bleiben, dazu dient namentlich die Aufweisung derselben Vorstellungsreihen bei vielen anderen Personen, wie sie durch den Hinweis auf Sprüche und Lieder als Äußerungen des religiösen Lebens eben der betreffenden frommen Personen leicht zu vermitteln ist. Auch die Katechismussätze sind als persönliche Glaubensaussage des Reformators oder der Reformatoren selbst zu verwerten und aus ihrem Leben verständlich zu machen.*)

3. Um einen reichen sittlich-religiösen Gedankenkreis in der Seele des Schülers anzubauen, wird die heilige Geschichte in ihrem eigenen Zusammenhange periodenweise so behandelt, daß das innere Leben der biblischen Personen, soweit es auf Grund der Quellen dem Verständnis des Zöglings überhaupt erschlossen werden kann, möglichst ausführlich und eindrücklich zur Darstellung kommt. Es müssen allmählich wirkliche Charakterbilder von jenen religiösen Helden — namentlich auch der Propheten — in das Album des kindlichen Vorstellungslebens sich einzeichnen. Erst nachdem auf diese Weise die Anschauung der mannigfaltigen Eigentümlichkeiten und Verwicklungen des sittlich-religiösen Lebens an den hervorragenden Vertretern dieses Gebietes, für die der Schüler sich interessieren gelernt, erworben ist, kann man zur lehrhaft-systematischen Anordnung der gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse schreiten. Aus der Zusammen-

*) Vergl. zu diesen Andeutungen den Artikel Formale Stufen und das Nähere bei Religionsunterricht.

Digitized by Google

stellung und planvollen Übersicht der bei den Einzelgeschichten festgestellten Wahrheiten entsteht der Katechismus (vergl. diesen Artikel). Diese Einzelwahrheiten treten also nie als Abstraktionen auf, die nachträglich an Beispielen anschaulich gemacht und „erläutert" werden, sondern bilden die Ergebnisse der denkenden Beobachtung der angeschauten Geistesschätze. Sie bleiben auch möglichst eng mit diesen ihren konkreten geschichtlichen Ursprüngen verbunden und behalten durch die dauernde Beziehung auf ihren sinnlichen Hintergrund und das Haftenbleiben an der thatsächlichen Anschauung ihre Lebenskraft bei.

4. Die hier befürwortete Methode der Christenlehre steht also in einem ausschließenden Gegensatz zu der dogmatischen, die von den Abstraktionen des Katechismus ausgeht, dieselben zu erklären sucht und es auf Definitionen und einen wo möglich dialektischen Beweis anlegt. Dieses Verfahren ist ein ebenso unpädagogisches wie unevangelisches, denn der verstandesmäßige Beweis hat gar keine Verheißung, für die Gesinnung fruchtbar zu werden und das Evangelium will durch nichts als seine eigene, sich selbst bezeugende Lebenskraft sich dem Gemüte annehmbar und wertvoll machen. Allerdings hat das „biblische Beweisverfahren", das Belegen jedes Lehrsatzes mit „es stehet geschrieben" lange Zeit als das spezifisch protestantische unangefochten auch für den Unterricht gegolten und steht auch heute noch in Ansehen; aber es ist, selbst wenn man einem Beweisen überhaupt Wert beimessen will, unhaltbar. Denn erstens bietet die Heranziehung eines oder mehrerer losgerissener, und zwar oft mit großer Willkür für den betreffenden Satz verwerteter Sprüche nur den Schein eines wirklichen Beweises, weil der Schüler das Schriftganze, aus dem das einzelne Wort mit zu verstehen ist, nicht zu übersehen vermag und die abwägende Auseinandersetzung mittelst des „wiederum stehet auch geschrieben" bei ihm nicht angebracht ist. Zweitens ist dieser mechanische Gebrauch der heiligen Schrift als Sammlung von Belegstellen für dogmatische Sätze als scholastischer Mißbrauch zu beurteilen; das Christentum wird dadurch wieder zu einer bloßen Lehre herabgedrückt und der entsprechende Unterricht treibt „Verbalismus". Das was allein Wirkung des religiösen Glaubens sein kann, das Verständnis für die Göttlichkeit der heiligen Schrift, wird zur pflichtmäßigen Voraussetzung desselben gemacht und so ein Lehrgebäude aufgeführt, das entweder nur auf dem unsicheren Fundamente einer äußerlichen Autorität steht oder gar völlig in der Luft schwebt. — Ebensowenig aber befürworten wir einen induktiven Beweis derart, daß aus einer Reihe von Beispielen der Erkenntnissatz als mit logischer Notwendigkeit abgeleitet sich ergäbe. Auch dies würde den psychologischen Anforderungen an einen Gesinnungsunterricht und der nicht theoretischen, sondern praktischen Eigenart der christlichen Religion nicht entsprechen. Wir haben es vielmehr mit keinerlei Beweisverfahren zu thun; es sollen nicht festgestellte Lehrsätze bewiesen, sondern der in der heiligen Geschichte und ihrer lehrhaften Deutung durch die Apostel und Reformatoren lebende religiöse Gehalt soll aufgewiesen werden und hat seine Wahrheit an dem lebendigen Gewissen des Zöglings auszuweisen. Die christliche Wahrheit ist eben nicht Wissens- sondern Gewissenssache. Wenn an Einem Beispiel sich der Ewigkeitsernst oder die Herrlichkeit der Sache dem Gewissen aufdrängt, so ist das Gemüt für die betreffende Wahrheit gewonnen, und die Häufung noch weiterer erläuternder Beispiele und Belege kann oft diesen Eindruck eher abschwächen als stärken.*)

Im Mittelpunkt der christlichen Lehre steht Christus. Eine rechte Methode wird nun vor allem dafür sorgen, daß aus Christi Person und Werk nicht ein geisterhaftes gedankenblasses Abstraktum wird, daß der Katechumen nicht Lehren über Christus kennen und in seiner Weise „verstehen" lernt, sondern daß Christus als lebendiger persönlicher Herr und Heiland den jungen Seelen leuchtend vor den Augen stehe, der als unser „Held" auch die jungen Christen in seine Gefolgschaft einladet und zu seinen Jüngern beruft; daß das Werk Christi nicht zu der Beschaffung der dogmatischen

*) Dabei ist immer vorauszusetzen, daß das Unterrichtsganze so angelegt ist, daß es die im Religionsunterricht gewonnenen Eindrücke unterstütze. Denn dieser wäre durchaus ohnmächtig, wenn er nur ein isoliertes Gedankengebäude im Geiste des Katechumenen aufzuführen hätte. Er muß in planmäßigem Zusammenhang und Wechselwirkung mit den übrigen Unterrichtsgegenständen stehen. Was nicht ebenso zum gesamten Geistes- wie zum praktischen Leben in Beziehung gesetzt wird, bleibt unfruchtbares Wissen, ist für die Charakterbildung verloren. Die Methode kann also nur auf Grund der durchgeführten Konzentrationsidee und eines darnach angelegten Lehrplanes etwas erreichen. (Vergl. die Artikel Konzentration und Religionsunterricht.)

Digitized by Google

Voraussetzungen und der Möglichkeit der Gemeinschaft zwischen Gott und den Menschen herabsinke, sondern als die lebensvolle Darstellung dieser Gemeinschaft von Gott und Menschheit in der Geschichte erscheine und auch das ahnende, zu Gott sich erhebende Gemüt des Zöglings ergreife. Christi Gottheit wird also nicht als Dogma gelehrt und „bewiesen", sondern in seinem Leben und Wirken selbst als thatsächlich aufgewiesen. Unsere Methode versetzt die Katechumenen in den Kreis der ersten Jünger Jesu und lehrt sie Jesu Thun und Leiden staunend beobachten, wie es die ersten Jünger thaten; lehrt sie mit denselben allmählich zu immer tieferem Erfassen des göttlichen Heilandswesens Jesu aufsteigen, Jesum als ihren Herrn ergreifen.*)

5. Ich verzichte darauf, einen besonderen Namen für diese antidogmatische Methode zu prägen und vorzuschlagen. Analytisch (aber in anderem Sinne als z. B. Dinter das Wort gebraucht) könnte sie heißen, weil sie vorzugsweise in einer Analyse des vorgefundenen und sodann planmäßig erweiterten religiösen Vorstellungskreises des Kindes besteht; heuristisch, weil sie es durchaus darauf anlegt, daß die Schüler die religiös-sittlichen Wahrheiten selbst finden. Genetisch möchte ich sie am liebsten nennen, weil sie es darauf absieht, die sittlich-religiösen Erkenntnisse und Zustände in dem Schüler entstehen zu lassen und zwar durch Einführung in die Genesis des Christentums selbst und eben auf dieselbe Weise, wie es wirklich von der Geschichte zur Lehre fortschreitet. Doch da der wissenschaftliche Sprachgebrauch bei diesen Ausdrücken, zumal analytisch-synthetisch-genetisch ein sehr schwankender ist, soll auf diese Benennungen kein großes Gewicht gelegt werden. Selbstverständlich muß die Methode des Religionsunterrichts, wie schon oben vorweggenommen, eine psychologische sein, sowohl in dem oben vermerkten pädagogischen Sinne, daß jede Erkenntnis dem Kinde seiner seelischen Entwickelung gemäß zu vermitteln ist, als auch in dem theologischen, daß die Gottesoffenbarung an die Menschen überhaupt nie als eine schlechthin übermenschliche, magische, sondern stets als psychologisch durch die abgestufte Auffassungskraft der Offenbarungsorgane vermittelte vorauszusetzen ist.

*) Vergl. dazu meinen Entwurf Die katechetische Behandlung der Lehre von der Gottheit Christi. Gotha, Thienemann, 1893.

III. **Technik des Lehrverfahrens.** 1. Mit dem Titel Methode werden häufig die Formen des Lehrverfahrens beehrt; gerade unter „katechetischer Methode" hat man lange Zeit die Technik des Frage- und Antwortverfahrens verstanden. Was aber nicht zum Lehrgang selbst gehört, möchten wir nicht der Methode, sondern der Technik des Lehrverfahrens zuzählen. Es liegt ja z. B. auf der Hand, daß eine analytische, genetische oder sonst eine Methode an sich ebensogut oder bequemer in akroamatischer als in erotematischer Form gehandhabt werden kann. Das Vortragsverfahren ist das ursprünglichste, einfachste. Ein zum geistentleerten Handwerk herabsinkender Unterricht begnügte sich dann noch wohl mit dem gedächtnismäßigen Einprägen von religiösem Wissensstoff. Dem gegenüber war das Frageverfahren natürlich ein gewaltiger Fortschritt; es ist, sah man ein, bei Kindern das allein angemessene, weil sonst die Aufmerksamkeit nicht wach zu erhalten ist und man sich nicht überzeugen kann, ob der Schüler überhaupt das Behandelte apperzipiert und selbständig mitarbeitet, die einzige Weise, wie Lehrer und Schüler in beständiger geistiger Berührung miteinander bleiben. Man schritt von dem examinierenden Abfragen des vorliegenden Stoffes zum fragenden Zergliedern desselben und endlich zur Entwickelung des Gedankengehaltes selbst mittelst Frage und Antwort vor.

2. Das Frageverfahren ist besonders durch die Sokratik der Aufklärungszeit zu einer Kunst ausgebildet worden und findet als streng dialektische Entwickelung der religiösen Begriffe durch die sog. Kunstkatechese wenigstens bei den Theologen immer noch warme Verteidiger, allerdings wohl mehr in der Theorie als in der Praxis. Die Kunstkatechese behauptet das selbständige Denken des Katechumenen auszubilden, in Wirklichkeit zwingt sie ihn zum unselbständigsten Nachdenken des vom Lehrer Vorgedachten. Die Gedanken des Schülers dürfen sich nicht einen Schritt frei bewegen, um sich je nach Individualität und Begabung des Gegenstandes zu bemächtigen, sondern wie beim Croquetspiel die Kugel durch die zum voraus unverrückbar befestigten engen Reifen mittelst vieler Stöße und, wenn sie abirrt, durch Hilfsstöße an ein äußerst schmales Ziel getrieben wird, so treibt der geschickte Kunstkatechet mittelst zahlreicher Hauptfragen und bei jedem Seitensprung der kindlichen Phantasie mit noch zahlreicheren Hilfsfragen das Denken des Zöglings

Digitized by Google

fest und unentwegt durch die vorher fixierten eisernen Thore seiner eigenen vorgeschriebenen Gedankenbahn, bis zum unveränderlich vorgezeichneten Zielpunkt, dem vom Lehrer oder vom Buch gedachten Begriff, der Definition oder dergl. Der Schüler spielt bei diesem Wort- und Gedankenspiel die sehr zweifelhafte Rolle eines mehr oder minder gewandten Erraters des mit der „zwingenden" Frage gemeinten Gedankens des Katecheten. Schon die Vorstellung „zwingende Frage", also eine Frage, auf die nur Eine im voraus festgelegte Antwort möglich ist, hebt den Gedanken an ein selbständiges Denken und Finden und Bauen des Schülers einfach auf, sie zwingt eben dem Zögling den Gedanken nur auf. Die Kunstkatechese vergißt völlig, daß aller Unterricht nur die geistigen Gehversuche des Schülers unterstützen, dazu anregen und darin üben kann, daß das Gehen aber alleinige Sache des Lehrlings selbst ist, soll er anders wirklich gehen lernen und nicht wie ein Säugling oder Krüppel stets getragen werden.

Ihre rechte Bedeutung kann die Lehrfrage nur haben, wenn sie den Schüler aufmerksam macht auf das im gegebenen Fall Bemerkenswerte, ihn auffordert sich darüber auszusprechen und sich ein Urteil über das vorliegende Verhältnis zu bilden; jede Frage fordert ein Urteil heraus. *) Die Frage giebt also nicht selbst schon die Antwort zu drei viertel oder vier fünftel, wie sie, wenn sie eine zwingende sein soll, mit elender, schon aus sittlichen Gründen zu verwerfender Gaukelei ja muß; vielmehr kann die Antwort je nach der Individualität und augenblicklichen Disposition des Schülers sehr verschieden lauten. Nur wenn jeder die Sache in seiner Weise erfaßt, kann sie ihm zum geistigen Eigentum werden. Einen in syllogistisch geschlossener Kette fortschreitenden Gedankengang durchzuführen, ist ein weit über das Kindesvermögen hinausgehendes, völlig nutzloses Bemühen. Richtiges Auffassen und Beurteilen von konkret vorliegenden Verhältnissen, nicht das Verfolgen schwer zu übersehender Abstraktionsprozesse ist es, wozu das Fragen anleiten soll, was natürlich nicht ausschließt, daß der Katechet einen wohlüberlegten Plan der Einzelunterweisung zu verfolgen hat.

Überhaupt aber vermag das Frageverfahren gar nicht schlechthin neue Erkenntnisse im Geiste des Schülers zu erzeugen, sondern nur schon Vorgestelltes oder Gewußtes zu klären, zu analysieren, zu ordnen, Kenntnisse zur Erkenntnis zu erheben — in der That nur eine Art geistiger Hebammenkunst. Zumal für den Religionsunterricht ist es wichtig festzuhalten, daß das Material für die Erzeugung und Klärung der religiösen Begriffe aus dem gegebenen Stoffe der geschichtlichen (zum Teil auch der natürlichen) Gottesoffenbarung dem Schüler zum größten Teil zuerst vorgelegt werden muß, nicht aber durch ein mittelst Fragenentwickelung veranlaßtes wirkliches oder gar Scheindenken von ihm erfunden oder entdeckt werden kann.

Vielleicht der wesentlichste Vorzug des Frageverfahrens ist der Wechselverkehr von Person zu Person, der auf keine Weise natürlicher und lebhafter in Gang zu bringen und in Fluß zu erhalten ist, als eben durch Frage und Antwort. In der Beziehung behalten die Sokratiker mit ihrem schönen Gedanken dauernd recht, daß der Lehrer „mitforschender Wahrheitsfreund" werden und der belehrende Verkehr von Lehrer und Schüler auf das gemeinschaftliche Erarbeiten des Geistesschatzes abzielen müsse; und richtig hat wohl Mosheim, der den Anstoß zur Sokratik gab, als die normale Unterrichtsform das Lehrgespräch von Lehrer und Schüler bezeichnet; man kann es mit Ziller auch ein Disputieren nennen. Nicht die, einen vorgeschriebenen Gedankenverlauf erzwingende, katechetische Kunst ist der Triumph des Frageverfahrens, sondern umgekehrt die Anregung zu einem so freien und persönlichen Gedankenaustausch, daß der Schüler eifrig wird, seinerseits den Lehrer zu fragen. Erst dann gewinnt ja der Katechet den richtigen Einblick in die oft so ganz anders, als vorgeschrieben ablaufenden Vorstellungsreihen und Associationen des Schülers und erkennt oft mit schmerzlichem Staunen, wie wenig dieser dem Unterrichtsgange wirklich gefolgt ist und sich angeeignet hat.

3. Auf eine ausführliche Darstellung der Form des Religionsunterrichts im einzelnen gehe ich hier nicht ein. Sie wird in dem Artikel „Religionsunterricht" ihren Platz finden und dort zusammenhängend begründet werden. Dazu gehört die Darlegung des Lehrplans für die verschiedenen Stufen und Schulen gemäß der Konzentrationsidee, die genaue Fest-

*) „Die Frage fordert ein Urteil heraus über die Zugehörigkeit eines Begriffs zu anderen Begriffen oder über die Zulässigkeit eines Urteils." Krauß, Katech. Frage, Zeitschr. f. prakt. Theol. VII, 189. Vergl. zu diesem Abschnitt überhaupt Lindner, Encyklop. Handbuch der Erziehungskunde, Katechetik, wo eine knappe, klare Übersicht über die Formen des Frageverfahrens gegeben wird. Ebenso Dinters Regeln der Katechetik, Schütze, Prakt. Katechetik ꝛc.

Digitized by Google

stellung und Entwickelung der formalen Stufen, Anordnung und Verteilung des Lesestoffs u. s. w. Die Verschiedenheit des Religionsunterrichtes in Schule und Konfirmandenlehre mag in dem Artikel „Konfirmation“ erläutert werden. Hier kam es nur darauf an zu zeigen, in welcher Weise die Lehrform dem Lehrgange zu entsprechen hat, wie insbesondere die lange geltende Vorstellung von der spezif. „katechetischen Methode“ und der entsprechenden „Kunstkatechese“ einer nach psychologischen und kirchlichen Grundsätzen geläuterten Auffassung von katechetischer Kunst weichen muß.

Litteratur: Dinter, Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1887. — v. Zezschwitz, System der christlich-kirchlichen Katechetik. Leipzig, Hinrichs. 4 Bde. — Dr. F. W. Schütze, Praktische Katechetik f. evang. Seminare und Lehrer. 2. Aufl. Leipzig, Teubner 1883. — D. Buchrucker, Grundlinien der kirchlichen Katechetik, Berlin, H. Reuther, 1889. — Dr. Achelis, Praktische Theologie I. Freiburg, Mohr 1890. — D. Sachsse, Evangelische Katechetik. Berlin, Reuther & Reichard 1897. — Dr. Thrändorf, Behandlungen des Religionsunterrichtes nach Herbart-Zillerscher Methode. — Dr. Thrändorf, Kritische Betrachtungen über die Kunstkatechese. Pädag. Studien, 1881, I. — Dr. G. von Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage, Gotha, Thienemann. 2. Aufl. 1890 und die dort angeführte Litteratur. — Th. Schulze, Zur Fortbildung der katechetischen Methode. Zeitschr. f. prakt. Theol. XI. S. 97 ff., 201 ff. — Bang, Zur Reform des Katechismusunterrichts, 1895, Leipzig, Wunderlich. — Lietz, Die Erziehung in der Religion Jesu, VI. u. VII. Heft des Jenaer Seminars, 1897. — Die betreffenden Artikel in Schmids Encyklopädie und Lindner, Encyklop. Handbuch. — Vergl. auch die Litteratur zum Artikel Katechismus.

Werden (Ruhr). von Rohden.

Katechismus

1. Begriff. 2. Katechismus als kirchliche Lehre und Bekenntnis. 3. Kirchliche Katechismen; a) Brenzicher; b) Heidelberger; c) des Peter Canisius; d) der orthodoxen Kirche; e) Vergleichung derselben und unierte Katechismen. 4. Luthers kleiner Katechismus; a) Luthers Arbeit und Absicht; allgemeine Bedeutung des Katechismus; b) Inhalt und Anordnung, c) pädagogischer Wert; d) Schlußbemerkungen und Bedenken. 5. Behandlung des Katechismus im Unterricht; a) Katechismus und Bibel; b) Christocentrische Behandlung des Katechismus; c) Katechismusstufen.

1. Begriff. Katechismus bedeutete ursprünglich die religiöse Unterweisung als Handlung, das was der heutige Sprachgebrauch gewöhnlich mit Katechisieren bezeichnet. In der wissenschaftlichen Terminologie versteht man unter Katechismus den gesamten religiösen Lehrstoff. Als Titel für ein Buch, das die Hauptstücke christlichen Glaubens und Lebens enthält, kommt die Bezeichnung erst bei Luther vor, nachweislich das erste Mal in einer Zuschrift an Hausmann, wo er sagt: „Jonae et Islebio (Eislebener = Joh. Agricola) mandatus est Catechismus.“

Die Anwendung des Wortes Katechismus für einen in Frage und Antwort verfaßten Leitfaden aus jedem beliebigen Gebiet, so daß Katechismen der Obstzucht, der Reitkunst ꝛc. erscheinen, ist ein Mißbrauch, der aus der früher besprochenen Entleerung des Begriffs Katechetik seitens der Sokratiker folgt.

Wir fassen hier vorzugsweise den im engeren Sinne sog. Katechismus, die kirchlich beglaubigte Darstellung der christlichen Wahrheit zum Zweck des Katechumenenunterrichts ins Auge, und zwar in seinem inneren Zusammenhange mit dem sonstigen Lehrstoff.

2. Katechismus als kirchliche Lehre und Bekenntnis. a) Hat der Katechismus eine elementare Zusammenfassung der christlichen Lehre zu bieten, so erwartet man unwillkürlich ein übersichtliches, zusammenhängendes und systematisch geordnetes Lehrganze darin zu finden. Daß ein solches elementare System von Jesus oder seinen Aposteln den ersten Katechumenen dargeboten wäre, dafür wird wohl schwerlich jemand den Beweis unternehmen; auch der „systematische“ Römerbrief ist nichts weniger als solch ein abgerundetes, objektives Lehrganze. Ebensowenig dachte die alte Kirche, das Mittelalter und die lutherische Reformation an eine geschlossene Lehrdarstellung der christlichen Wahrheiten für den Laien. Höchstens Ansätze zu ausführlicherer und zusammenhängender Unterweisung in Vorträgen sind da vorhanden, z. B. den Katechesen des Cyrill. Man begnügte sich vielmehr bis auf Luther mit der Überlieferung gewisser in höchstem Ansehen stehender „Lehrstücke“, vor allem des Credo und Vaterunser. In der Mitteilung und mehr oder minder notdürftigen Erklärung dieser Hauptstücke bestanden die auf uns gekommenen mittelalterlichen Katechismen. Die vorreformatorischen Gemeinden der Waldenser und böhmischen Brüder, sowie Wiklef fügten noch den Dekalog hinzu. Und auch Luther blieb bekanntlich bei dieser Nebeneinanderstellung von altchristlichen Lehrstücken stehen. In diesen Hauptstücken hatte man allerdings fest und unabänderlich ausgeprägte und rein autoritativ zu übermittelnde Kristallisationskerne für einen

Digitized by Google

ausgedehnten Lehrstoff; man hatte auch darin die Grundlinien eines kirchlichen, allen Katechumenen faßbaren Bekenntnisses zur christlichen Wahrheit; aber die geeignete Grundlage zu einer zusammenhängenden Lehrdarstellung hatte man damit nicht. Was könnte das auch für einen Sinn haben, das Vaterunser als selbständiges „Lehrstück“ neben die Zusammenfassung des christlichen Glaubens zu stellen? Sollte da etwa eine besondere Lehre vom Gebet neben einer kürzeren oder ausgeführteren Glaubenslehre auftreten? Nein, den Katechumenen wurde Credo und Vaterunser eingeprägt, weil es zum Wesen des Christenstandes gehört, an Gottes Heil in Christo zu glauben und zum Vater im Himmel zu beten, oder sich betend ebenso wie glaubend zu ihm zu bekennen. Die Katechumenen sollten, wenn man es tiefer faßte, recht glauben, wahrhaft beten, also „an dem Leben der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen“ lernen; von einer eigentlichen, wenn auch nur elementaren Einführung in die kirchliche Lehre war damit noch nicht die Rede, das Gebet des Herrn wäre als „Lehrstück“ in dem gewöhnlichen Sinne gar nicht zu verstehen. Wie früher gezeigt, war es der Kirche wesentlich um die Erziehung der Katechumenen für das kirchliche Leben zu thun.

Somit dringt gerade der Katechismus selbst in seiner ursprünglichen Gestalt keineswegs auf eine kompendiöse Unterweisung in der Kirchenlehre, sondern auf die Anleitung zur Praxis des christlichen Lebens in Glaube, Gebet und — dem späteren Dekalog gemäß — sittlicher Lebensführung. Daß dieser durchschlagende Wink des alten Katechismus von der katechetischen Theorie und Praxis nicht beachtet worden ist, darin sehen wir einen Hauptgrund des gegenwärtigen Katechismusnotstandes. Man hat vor allen Dingen wieder zu lernen, daß Christenlehre prinzipiell nicht in der Verständlichmachung eines abgegrenzten kirchlichen Lehrbegriffs besteht, sondern in der Vorführung und Verständlichmachung christlichen Lebens. Das Christentum lebt nur in Personen. Die Katechumenen haben also nicht in erster Linie religiöse „Wahrheiten“, sondern die in Personen lebendige und wirksame und dem Gewissen sich aufdrängende und selbst bezeugende christliche Wahrheit kennen zu lernen. Damit werden wir, wenn wir uns nach dem grundlegenden und maßgebenden Lehrstoff, dem Material für jedwede eigentliche Lehre, umsehen, auf das Gebiet verwiesen, wo uns die christlich bestimmten und christlich lebenden Persönlichkeiten entgegentreten, auf die heilige Geschichte. Mit der heiligen Geschichte, bezw. den in ihr hervorragenden geheiligten Persönlichkeiten müssen die Katechumenen vertraut werden. Die lebendige ewige Quelle christlichen Lebens ist aber Christus selbst; Christum recht kennen und verstehen lernen, ist das Höchste, was Katechumenen aus der Katechismuslehre ins Leben mitnehmen können.

Aus der Verständigung über das an religiösen Persönlichkeiten, zumal denen der Bibel, vor allem an Christi Leben und Wirken Beobachtete erwächst eine Erkenntnis der christlichen Wahrheit, die sehr wohl zu einem geordneten Lehrkomplex (wir sagen nicht „Lehrganzes“, weil damit der Gedanke an ein eigentliches System nahe gelegt ist), zu dem, was wir jetzt Katechismus nennen, verarbeitet werden kann. Die christliche Lehre ist also nichts anderes als die Deutung des in lebensmächtigen geschichtlichen Persönlichkeiten anschaubaren und erkennbaren christlichen Lebens, von Persönlichkeiten, die den Halt, Trieb und die Kraft ihres Lebens in Christo gefunden haben; oder etwas anders und kürzer gefaßt: sie ist die Deutung des in Christi geschichtlichem Personleben sich offenbarenden und in seinen Jüngern wirksamen göttlichen Lebens.*)

Diese Deutung muß, wie früher ausgeführt, eine nach Maßgabe der Individualität und der Verständnisstufe von dem einzelnen Christen erfaßte und eigenartige sein. Mancher fühlt sich z. B. mehr zu der christlichen Lebensanschauung eines Paulus, mancher mehr zu des Johannes Deutung der Gottesoffenbarung in Christo hingezogen. Andererseits bedarf aber die kirchliche Gemeinde um ihrer Kontinuität und ihres Zusammenhalts willen einer

*) Diese Formulierung weicht etwas ab von der früher in Ein Wort zur Katechismusfrage (2. Aufl. S. 13 ff.) durchgeführten, wo ich mich eng an Prof. Cremer angeschlossen hatte. Dieser faßt in seiner Unterweisung im Christentum (S. XVIII) die Thatsächlichkeit der göttlichen Heilsoffenbarung in ihren geschichtlichen Verlauf ins Auge und definiert die Christenlehre oder den Katechismus als „Deutung der heil. Geschichte“. Ähnlich Buchrucker: „Die Lehre stellt dar, was die Thatsachen für mein Heil bedeuten“ (Katechetik S. 218). Dies entspricht durchaus unserer Formulierung, wenn man es in erster Linie von der Geschichtsthatsache des Lebens Christi verstehen darf, sonst aber würde man allzusehr auf die Abstraktion einer Idee der Heilsgeschichte und ihrer Entwickelung bauen, statt auf das dem Schüler vor allem faßbare und ihn anfassende persönliche

Digitized by Google

gemeinsamen und für alle bindenden Verständigung über Inhalt und Bedeutung des christlichen Heils und Lebens. Sie bringt ihren Glauben in seinen wesenhaften Grundzügen, nicht in seiner theologischen Begründung und Vermittelung, auf einen kürzesten, schlichten, gemeinfaßlichen Ausdruck und sucht ihre Katechumenen in die thatsächlich vorhandene Gemeinschaft dieses Glaubens und Lebens hineinzuziehen. Sie bekennt sich zu gewissen Grundlagen des Heils und will das junge Geschlecht in dies Bekenntnis einführen, d. h. ihnen dazu verhelfen, daß sie ebenso zum himmlischen Vater und zu Christo als dem Erlöser und Herrn sich bekennen können, wie die lebendigen Christen es thun. Der Einführung in dieses als Lebensäußerung zu fassende kirchliche Bekenntnis dient die Katechismuslehre.

Wird dies festgehalten, so ist damit gegeben, daß der Katechismus, auch wenn er als objektiv feststehendes Zeugnis von den kirchlichen Glauben gefaßt wird, nicht im theoretischen, sondern im praktischen Interesse für die Katechumenen dasteht und ihnen zur Aneignung vorgehalten wird. Es ist ferner damit auch gegeben, daß dies praktische Interesse nicht durch Mitteilung und intellektuelle Verarbeitung eines Wissensquantums, nicht durch Kennenlernen einer festgestellten Glaubenslehre befriedigt wird. Dadurch ist also ausgeschlossen, daß der Katechismus als ein Lehrgesetz gehandhabt werde, dessen einzelne Glaubensvorschriften dem Zögling irgendwie annehmbar zu machen seien; die Katechismussätze sind vielmehr nur als Richtlinien für die Einzelziele der Unterweisung anzusehen. Es ist aber notwendig, solche festgesteckten Richtlinien eines gemeinsamen, kirchlich giltigen Glaubens-Zeugnisses zu haben, denn der Glaube und sittlich-religiöse Charakter des Einzelnen, zumal des Unmündigen und Schwächeren, kann sich gedeihlich nur entwickeln, wenn er sich von dem Glaubensleben einer größeren Gemeinschaft getragen fühlt, wenn in ihm die innere Autorität einer ihn umgebenden und persönlich berührenden religiösen Lebensmacht wirksam wird, einer Macht, die sich ihren Ausdruck eben in dem gemeinsamen kirchlichen Bekenntnis gegeben hat. Sonst könnte man etwa dabei stehen bleiben, daß jeder Katechumen unter Anleitung des Lehrers in seiner Weise Christus zu verstehen und sich zu deuten lernt; aber gerade das pädagogische Interesse zwingt uns anzustreben, daß der Zögling sich mit dem Glaubensleben einer größeren kirchlichen Gemeinschaft zusammenfassen lerne. Das objektiv kirchliche Interesse, das die Jugend für die Anteilnahme an dem Leben der Christengemeinde zu gewinnen sucht, entspricht in diesem Falle also den rein pädagogischen Tendenzen, die nur die Ausgestaltung eines sittlich-religiösen Subjekts oder Charakters ins Auge fassen. (Vergl. hierzu oben „Katechetik“ Sp. 20 f. u. 24 f. [II A 1b u. c.] [II A 2b.]).

Somit entspricht das, was als Katechismusideal angesehen zu werden pflegt, eine möglichst knappe, klare, wohlentwickelte und disponierte, faßliche Darstellung der kirchlichen Glaubenssätze, so schätzenswert ein solcher Leitfaden auch wäre, dem eigentlichen Zweck und Wesen des Katechismus durchaus nicht. Und zwar aus beiden oben entwickelten Gründen: der Katechismus ist eben nicht ein Leitfaden einer objektiv gegebenen christlichen Lehre, sondern die Selbstaussage des christlichen Glaubenslebens, das Verständnis von selbst Erlebtem und zwar unter der Gewähr eines kirchlichen Zeugnisses von dem eine größere Gemeinschaft verbindenden religiösen Leben. Nur dann, wenn einem Katechismusverfasser der große Wurf gelänge, den evangelischen Glauben nicht in der Abstraktion von Begriffen und Definitionen, sondern in seiner konkreten, praktischen, Gewissen und Herz in Anspruch nehmenden Bedeutung in schlichte Worte zu fassen und daraus eine Darstellung aus einem Gusse zu gestalten und dann das noch Größere glückte, daß ein solcher Katechismus die Anerkennung eines organisierten Kirchenkörpers, sagen wir einer Landeskirche, fände und zwar so, daß sie ihn als ihr Bekenntnis sich aneignete — nur dann hätte diese Kirchengemeinschaft den von so vielen sehnlich gesuchten wahren Katechismus. Aber selbst wenn ein Katechet von Gottes Gnaden

---

Christus- und Christenleben und sodann würde man nur zu leicht in die Fußangeln einer wissenschaftlichen Konstruktion der Heilsgeschichte geraten. — Am genauesten trifft wohl Achelis mit unserer Auffassung zusammen: „Alles was an Lehre die evangelische Kirche ihren werdenden Gliedern übermittelt, hat nur dann einen heilsmäßigen Wert und eine geistige Beglaubigung, wenn es mit der Person Christi in Verbindung gebracht, als eine aus dem Heilandswesen Christi mit Notwendigkeit sich ergebende Wahrheit erkannt wird. Der Katechismustext kann und darf nichts anderes sein, als die menschlich annähernd richtige Formel, in welcher das, was von Christo und aus Christo geschaut und gefunden ist, auf einen entsprechenden Ausdruck gebracht ist.“ Achelis, Praktische Theol. I S. 240.

Digitized by Google

uns mit solch einem Meisterwerke beschenkte — daß auch die zweite Bedingung zuträfe, das ist unter den dermaligen kirchlichen Parteiverhältnissen leider undenkbar. Daher können alle Entwürfe zu neuen Katechismen, soweit sie nicht — wie in einigen unierten Gebieten — unmittelbar landeskirchliche Bedürfnisse zu befriedigen bestimmt sind, auf Erfolg nicht rechnen, wenn nicht etwa auf den, daß sie als Vorarbeiten für ein neues kirchliches Bekenntnis zu dienen berufen sind, in dem alle Christgläubigen ihren Glauben sachgemäß ausgedrückt finden und das jeder christliche Lehrer überzeugt und freudig seinem Religionsunterricht zu Grunde legen könnte. Im besonderen ist der Versuch, unter Verzicht auf eigene Aussagen, einen Katechismus in Worten der Bibel herzustellen, die sog. Spruchkatechismen wie von Erck und Ernst*), weil im Prinzipe scholastischen Charakters, als verfehlt zu betrachten, so Treffliches und Brauchbares da auch im einzelnen geboten sein mag.

Demnach sind wir vor der Hand auf die alten kirchlichen Katechismen verwiesen.

3. Kirchliche Katechismen. Von den zahllosen Katechismen früherer Jahrhunderte haben es nur wenige zu einer allgemeineren Anerkennung und dauernden kirchlichen Geltung gebracht. Es sind dies der Katechismus von Johann Brenz, Luthers kleiner Katechismus und der Heidelberger in den evangelischen Kirchen, der kleine Katechismus des Peter Canisius in der römischen; auch für die griechisch-orthodoxe Kirche ist jetzt ein Normalkatechismus vorhanden, 1839 von der dirigierenden Synode in Petersburg herausgegeben.

a) Der **Brenzische Katechismus**, in seiner Urgestalt, „Fragstück des christlichen Glaubens für die Jugend zu Schwäbisch-Hall" von 1527, die älteste bedeutendere katechetische Schrift der evangelischen Kirche und jetzt noch in Württemberg geltend, ist auch der einfachste und kürzeste, nur 4—5 Seiten umfassend. Er hebt an „Wes Glaubens bist du? Ich bin ein Christ. Warum bist du ein Christ? Weil ich glaube an Jesum Christum und bin in seinem Namen getauft." Nun wird die Taufe kurz und in ihrer praktischen Bedeutung treffend definiert. An die angefügten Einsetzungsworte „Wer da glaubt" ꝛc. knüpft passend das zweite Stück „Von dem Bekenntnis des christlichen Glaubens" an, das die „12 Artikel" des sog. Apostolikums enthält mit angehängter Frage: „Was Nutz bringt dir dieser Glaube?" Dann folgt das Gebet des Herrn im Wortlaut, ferner die zehn Gebote Gottes mit drei darauf bezüglichen Fragen; fünftens „Vom Sakrament des Nachtmahls des Herrn" mit der praktischen Einleitungsfrage: „Wodurch wird der Glaube in Anfechtung gestärkt und das Gewissen in Betrübnis getröstet?"; endlich „Von den Schlüsseln des Himmelreichs", dem Predigtamt.

So knapp und schlicht auch dieser Katechismus ist, so richtig er sich lediglich auf das für den Christenstand Wesentliche mit Ausschluß alles Doktrinären beschränkt, so originell und beachtenswert seine Anordnung erscheint, namentlich die Voranstellung der Taufe — bei der dürftigen Darbietung lediglich des Wortlautes der Hauptstücke vom Glauben, Gebet und Geboten kann er sich doch nicht entfernt mit Luthers katechetischem Meisterwerk messen. Von diesem werden wir unten besonders zu handeln haben.

b) **Heidelberger.** Der pfälzische Kurfürst Friedrich III., mit dem Beinamen der Fromme, ließ, um die reformierte Lehre in seinem Lande durchzuführen, einen Katechismus herstellen durch die beiden Theologen Olevianus und Ursinus und beteiligte sich selbst an seiner Vollendung. Dieses zunächst für die pfälzische Kirche 1563 eingeführte Bekenntnis- und Lehrbuch — der Pfälzer oder nach seinem Entstehungsort gewöhnlich Heidelberger genannte Katechismus — wurde 1619 von der Dortrechter Synode für die ganze reformierte Kirche mit symbolischem Ansehen bekleidet.

Er stellt in seiner berühmten ersten Frage: „Was ist dein einziger Trost im Leben und im Sterben?"*) die praktische Bedeutung des Christentums in einer wahrhaft genialen Zu-

*) Erck, Spruchbuch zu den 5 Hauptstücken nebst Luthers Erklärung. 16. Aufl. Hannover 1887. D. Carl Ernst, Die christliche Heilslehre in Worten der heil. Schrift dargestellt. Wiesbaden, S. Niedner, 1882. 3. Aufl.

*) Da der Heidelberger Katechismus vielleicht nicht jedem zur Hand ist, setzen wir die klassische Antwort hierher: „Daß ich mit Leib und Seele, beide im Leben und im Sterben, nicht mein, sondern meines getreuen Heilandes Jesu Christi eigen bin, der mit seinem teuren Blut für alle meine Sünden vollkömmlich bezahlet und mich aus aller Gewalt des Teufels erlöset hat und also bewahret, daß ohne den Willen meines Vaters im Himmel kein Haar fallen kann, ja auch mir alles zu meiner Seligkeit dienen muß. Darum er mich auch durch seinen heiligen Geist des ewigen Lebens versichert und ihm forthin zu leben von Herzen willig und bereit macht."

Digitized by Google

sammenfassung aller wesentlichen Momente an die Spitze des Ganzen und fährt dann fort: „Wie viel Stücke sind dir nötig zu wissen, daß du in diesem Trost seliglich leben und sterben mögest? Drei Stücke: wie groß meine Sünde und Elend seien. Zum andern: wie ich von allen meinen Sünden und Elend erlöst werde. Und zum dritten: wie ich Gott für solche Erlösung soll danken." Damit ist die ebenso einfache wie systematisch tadellose Gliederung des Lehrganzen gegeben: Von des Menschen Elend (Fr. 3—11); von des Menschen Erlösung (Fr. 12—85); von der Dankbarkeit (Fr. 86—126), nach Röm. 7,24 f. Das Elend soll aus der unmöglich zu haltenden Forderung des Gesetzes Gottes erkannt werden, kraft der wir dem Fluche verfallen sind. Für die Erlösung wird ein Erlöser zunächst scholastisch konstruiert, der für uns der Gerechtigkeit Gottes genug thut, ferner die Wirklichkeit eines solchen Erlösers aus dem Evangelium belegt, dann eine Definition vom Glauben gegeben und die Notwendigkeit eingeschärft, alles zu glauben, „was uns im Evangelium verheißen wird, welches uns die Artikel unseres allgemeinen, ungezweifelten christlichen Glaubens in einer Summa lehren." Es folgen die drei Artikel, die nun in 39 Fragen abgehandelt werden mit zum Teil vortrefflicher Betonung der subjektiven praktischen Bedeutung dieses Glaubens, bes. beim 1. Artikel (Fr. 26—28). An den 3. Artikel wird (Fr. 65—85) die Lehre von den Sakramenten und vom Schlüsselamt (Predigt des Evangeliums und christliche Bußzucht) angeschlossen. Der dritte Teil behandelt sodann nach dem Nachweis der Notwendigkeit von guten Werken und der Buße das Gesetz (Fr. 92—115) und das Gebet des Herrn (Fr. 116—129).

Der Heidelberger Katechismus ist gerade dreimal so umfangreich wie der kleine Lutherische und mehr als sechsmal wie der Brenzische, also schon aus diesem Grunde für die elementare Unterweisung schwierig zu behandeln; von der wörtlichen Einprägung des Ganzen muß auf jeden Fall abgesehen werden. Viel bedenklicher aber fällt ins Gewicht der doktrinäre Charakter des Ganzen nach Anlage und Fassung, der den schönen auf das Subjekt zielenden Grundgedanken der ersten Frage völlig überwuchert, sodann die nichts weniger als kindesgemäße, sondern häufig rein theologisch-scholastische Formulierung der einzelnen Lehrsätze, der Umfang und die Schwerfälligkeit vieler Antworten u. s. w., so daß die Zweckmäßigkeit dieses Katechismus als Grundlage für die Einführung Unmündiger in die christliche Wahrheit entschieden bestritten werden muß. Er hat eben zur „Durchführung der reformierten Lehre", nicht zum Leitfaden für Kinder ursprünglich dienen sollen. Als kirchliches Lehr- und Bekenntnisbuch dagegen hat er seine großen Verdienste und nicht wenige Antworten sind Muster kraftvoller und erbaulicher Prägung der christlichen Glaubenserkenntnis.

c) Der kleine Katechismus des Peter Canisius, des ersten Jesuitenprovinzials in Deutschland, wurde auf Veranlassung Kaiser Ferdinands 1566 verfaßt, im selben Jahre, wo der vom Tridentiner Konzil beschlossene und vom Papst begünstigte catechismus romanus erschien. Er „lief dem römischen Katechismus sofort den Rang ab, wurde viel hundertmal aufgelegt und fast in alle Sprachen übersetzt." Er gliedert sich in fünf Hauptstücke: Von dem Glauben und apostolischer Glaubensverfassung, Von der Hoffnung und Gebet des Herrn oder Vaterunser, Von der Liebe und zehn Geboten, Von den Sakramenten, Von Pflicht und Schuldigkeit christlicher Gerechtigkeit. Das erste Hauptstück erklärt kurz die 12 Artikel der „apostolischen Glaubensverfassung", die dann zur Trinitätslehre zusammengefaßt und mit der wiederholten und verschärften Lehre von der Kirche abgeschlossen werden. Im zweiten Hauptstück wird das Vaterunser nach seinen sieben Bitten einzeln erklärt, dann nach seinen beiden Hauptteilen (1.—4., 5.—7. Bitte) zusammengefaßt; der „englische Gruß" (Ave Maria) schließt sich daran an. Das dritte enthält das Doppelgebot der Liebe mit Heranziehung von 1. Kor. 13, Erklärung der 10 Gebote und Einschärfung von 5 Ceremonialgeboten der Kirche. Das vierte behandelt die sieben Sakramente, das fünfte die verwickelte Lehre von der Sünde und ihren Arten und ebenso von den guten Werken und Tugenden und endlich von den acht Seligkeiten, den drei evangelischen Räten und den letzten Dingen.

Dieser römische Katechismus, ungefähr eben so umfangreich wie der Heidelberger, steht, was die Anordnung betrifft, weit hinter demselben zurück (daß z. B. von der Sünde erst im letzten Hauptstück gehandelt wird); er nähert sich in der systemlosen Nebeneinanderstellung von fünf Hauptstücken dem Lutherschen. Wie der Heidelberger legt er großes Gewicht auf korrekte Formulierung der kirchlichen Lehrsätze und

Digitized by Google

Definitionen, übertrifft aber beide evangelischen Katechismen, dem römischen Charakter entsprechend, in der stärkeren Betonung des praktischen Zwecks der streng kirchlichen Erziehung.

d) **Der kleine Katechismus der orthodox-katholisch-orientalischen Kirche** ist dagegen wieder ein sehr ausführliches Lehrbuch des religiösen und kirchlichen Wissens und zwar in recht klarer, einfacher Gliederung. In der Einleitung werden „Vorbegriffe“ von Katechismus und Glaube,*) von der göttlichen Offenbarung, von der heiligen Tradition und heiligen Schrift dargelegt und sodann die Anordnung des Katechismus angegeben, der nach den Hauptbegriffen Glaube, Liebe, Hoffnung sich gliedert, ähnlich dem Canisiusschen Katechismus, nur daß die Liebe mit der Erklärung der 10 Gebote der Hoffnung vorangestellt, die Sakramentslehre in den zehnten Glaubensartikel nach dem in der griechischen Kirche allein gebräuchlichen Nicänischen Symbol eingefügt wird und auch noch ein Kapitel von der Gerechtigkeit nachgehinkt kommt. Auch hier werden die (neun) Seligkeitssprüche der Bergpredigt ausführlich behandelt, aber im dritten Teile von der Hoffnung und dem Gebet, als würdige Krönung des Ganzen.

Dieser Katechismus ist etwa $2^1/_2$mal so groß wie der Heidelberger, also noch viel weniger zum Lernbuch geeignet. Es ist so ziemlich der ganze dogmatische Stoff, dem wir in unseren ausführlichen Katechismus-Bearbeitungen zu begegnen gewohnt sind, da hineingearbeitet.

e) **Vergleichung derselben und unierte Katechismen.** Alle drei letztgenannten Lehrbücher entsprechen den oben entwickelten Anforderungen an einen aus dem praktischen Glaubensleben geschöpften und dasselbe zur Darstellung bringenden Katechismus durchaus nicht; sie sind alle zu dogmatisch-systematisch und doktrinär gehalten, bemühen sich alle vorzugsweise um regelrechte Begriffsentwickelung. Nur der römische zieht, wie erwähnt, mehr auf das praktische Leben zielenden Stoff heran. Wenn den Grundsätzen des Protestantismus gemäß schon ein theologisches System der Gegenwart nicht Anspruch auf allgemeine kirchliche Geltung erheben kann, so darf bei der fortschreitenden Glaubenserkenntnis noch weniger ein vor 300 Jahren verfaßter, in vielen Punkten theologisch formulierter Leitfaden der Glaubenslehre als dauernd und in jeder Hinsicht giltiges Normallehrbuch sich behaupten wollen. Der Heidelberger Katechismus enthält aber eine Reihe von unhaltbaren Erklärungen und Theologumenen, die unmöglich als maßgebende Ziele für den Unterricht festgehalten werden können.

Da das Lutherische und Heidelberger Enchiridion als Konfessionskatechismen gelten, wenn auch der konfessionelle Sondercharakter nur in letzterem deutlicher hervortritt, so war es für unierte Landeskirchen ein Bedürfnis, evangelische Katechismen herzustellen, in denen das Sonderbekenntnis nicht zum Ausdruck kam. Man hat es meist dabei bewenden lassen, eine mehr oder minder glückliche Verschmelzung des kleinen Lutherschen und des Pfälzischen zu veranstalten, gewöhnlich mit der Anordnung des letzteren und den besten Erklärungen des ersteren. So in Baden und Rheinland. Die unierte Kirche Preußens hat auf diesen Versuch verzichtet und läßt die Gemeinden frei wählen. Dagegen hat man im Herzogtum Anhalt den kleinen Lutherschen Katechismus allgemein, auch in den reformierten Gemeinden als kirchliches Lehrbuch eingeführt, ausdrücklich nicht als Bekenntnisschrift im engeren Sinne, sondern als „herrliches Volksbuch der gesamten deutschen Reformation“, das das Volk „mit dem Glauben der Väter und mit der ganzen evangelischen Kirche verbinden“ soll.

Somit sehen wir uns schließlich auf Luthers Katechismus verwiesen, dem gegenüber der Brenzische kaum ernstlich in Betracht kommen kann. Wir haben nun allen Grund, dieses vielgepriesene und viel kritisierte Bekenntnisbüchlein genau zu betrachten und namentlich auf seinen pädagogischen Wert zu prüfen.

4. Luthers kleiner Katechismus. a) **Luthers Arbeit und Absicht; allgemeine Bedeutung des Katechismus.** Luther hat nach manchen Vorarbeiten zur Erklärung der

*) Bemerkenswert ist die schöne Definition vom Glauben: „Der Glaube ist die innige Aufnahme des Evangeliums, d. h. die herzliche Aufnahme der frohen Botschaft über die durch den eingeborenen Sohn Gottes bewirkte Erlösung der Menschen und die daraus folgende sichere Überzeugung von der künftigen Seligkeit der Gläubigen“, eine Definition, die sich vor der römischen: „Der Glaube ist eine Gabe Gottes und ein Licht, wodurch der Mensch erleuchtet festiglich allem dem beifällt, was Gott hat offenbaret und durch die Kirche uns zu glauben vorgetragen, es sei gleich in der Bibel geschrieben oder nicht“ vorteilhaft auszeichnet und auch der des Heidelberger, die mit „nicht allein“, „sondern auch“ das Fürwahrhalten neben das „herzliche Vertrauen“ stellt (Fr. 21), den Rang streitig macht.

Digitized by Google

Gebote, des Vaterunsers und des Glaubens, besonders in der „Kurzen Form der zehn Gebote, des Glaubens und des Vaterunsers“ von 1520, nach gründlichen Studien und unter treuer Verwertung der vor ihm bekannt gewordenen katechetischen Leistungen und mit vollem Bewußtsein der Schwierigkeit und großen Verantwortlichkeit des Werkes 1529, nach Abfassung seines großen Katechismus für die Pfarrer, auch sein „Enchiridion“ für die Einfältigen veröffentlicht. „Diesen Katechismus oder christliche Lehre in solch kleine schlechte Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedrungen die klägliche Not, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war“, ... „daß der gemeine Mann doch gar nichts weiß von der christlichen Lehre, ... können weder das Vaterunser, noch den Glauben und die 10 Gebote, leben dahin wie das liebe Vieh.“ Er giebt nun diese Hauptstücke und legt sie kurz aus, „wie ein Hausvater sie seinen Kindern und Gesinde soll einfältiglich fürhalten“. Er legt den Pfarrern dringend ans Herz, „den Katechismus in die Leute, sonderlich in das junge Volk zu bringen“.

Der Katechismus ist mithin als Summa des Wichtigsten gedacht, was den Getauften von christlichen Vorstellungen beigebracht werden soll, keineswegs als ein Schulbuch und Leitfaden in unserem Sinne, über dessen einzelne Stücke und Sätze lang und breit katechisiert werden sollte. Ins Gedächtnis einprägen, mit eingestreuten Fragen nach dem „Verstande“ des Gelernten, das war das erste, damit die Leute doch eine Ahnung bekämen, was Christentum ist; die weitere Erklärung, soweit die seinigen nicht für sich verständlich sein oder genügen sollten, dachte sich Luther wohl vorzugsweise durch Lehrvorträge, Katechismuspredigten vermittelt — vergl. die „Katechesen“ der alten Kirche. Es ist daher nicht ohne Grund die Frage erhoben, ob das Enchiridion überhaupt als solch ein Schullehrbuch behandelt, ob es der zusammenfassenden Unterweisung in der Christenlehre zu Grunde gelegt werden soll?

Die hohe kirchliche Bedeutung dieses kernigen schlichten Glaubensbüchleins, das 1580 samt dem großen Katechismus unter die Bekenntnisse der evangelisch-lutherischen Kirche aufgenommen wurde, wird ja von keiner Seite bestritten: als kurze „Laienbibel“, wie Luther selbst es nannte, als gemeinfaßlicher Inbegriff dessen, was christliche Glaubensanschauung und -übung ist, als ein Bekenntnis- und Gebetbüchlein des frommen Christen thut es zweifelsohne dauernd unschätzbare Dienste; hervorragende Theologen, Pädagogen und Historiker wie L. v. Ranke wissen sich nicht genug zu thun, den unvergänglichen Wert dieses gerade in seiner Knappheit, Einfalt und Tiefe unübertrefflichen Meisterwerks zu preisen; kann uns dies alles nun bestimmen, diese Schrift für die geeignetste Grundlage des abschließenden Religionsunterrichts zu erklären? Gehen wir zunächst auf den Inhalt und die Anordnung näher ein.

b) **Inhalt und Anordnung.** Es sind nach Luthers eigener Ansicht und Absicht die altkirchlichen Lehrstücke, die er gleich mächtigen Quadersteinen in seinem Katechismus nebeneinander stellte. „Diesen Unterricht weiß ich nicht schlechter noch besser zu stellen, denn er bereits ist gestellt von Anfang der Christenheit und bisher geblieben, nämlich die drei Stücke: die zehn Gebote, der Glaube und das Vaterunser.“ Neben diesen den Christenstand jedes Gläubigen bestimmenden und umfassenden Stücken kommen als zweiter Teil die besonderen Handlungen der Kirche, Taufe, heil. Abendmahl und Amt der Schlüssel, und als dritter oder Anhang die praktisch unmittelbare Anweisung zur Lebensordnung und Übung der Christen in den Gebeten und der Haustafel. Am richtigsten werden wohl fünf Hauptstücke gezählt und der Abschnitt vom Schlüsselamt als Zwischenstück zwischen dem vierten und fünften gerechnet.

c) **Pädagogischer Wert.** α) Der Katechismus an sich stellt also keineswegs ein eigentliches Lehrsystem dar, das durch einen obersten Lehrbegriff oder ein Gedankenprinzip beherrscht und zusammengehalten würde, etwa das „Materialprinzip“ der Reformation oder die Idee des Reiches Gottes oder ein Schema wie das des Heidelberger. Noch weniger darf man aus dem organischen Bau des Katechismus eine künstliche Konstruktion nach heilsgeschichtlichem Schema machen, wie von Zezschwitz will mit seiner „Trilogie“: „Moses, Christus, der Geist“ oder „Heilsvorbereitung, Heilserscheinung und Leben im Heilsgeiste,“ oder gar nach dogmatisch-heilsordnungsmäßigen Schema die noch abstraktere Begriffsgliederung: Nachweis der Erlösungsbedürftigkeit, objektive Heilsdarbietung und subjektive Aneignung des Heils. Nicht eine Lehre vom Heil will der Reformator entwickeln, sondern den persönlichen Heilsstand selbst be-

Digitized by Google

schreiben. Er zeichnet das Leben eines rechten Christen nach seinen verschiedenen Seiten, wie er die göttliche Forderung, den guten und gnädigen Gotteswillen sich stetig vorhält, um darnach zu wandeln und in dem Gottfürchten und »lieben oder dem Lusthaben am Gesetze des Herrn seine Seligkeit zu finden, aber auch zugleich sich durch diesen lauteren Sündenspiegel strafen zu lassen: wie er ferner Gottes Gnadenoffenbarung glaubend ergreift und sich zu ihr bekennt und darin den Trieb und die Kraft zu solchem Christenwandel gewinnt: wie er dann im besonderen die göttliche Gnadengabe durchs Gebet sich immer neu aneignet und bewahrt — diese dreifache praktische Bethätigung des persönlichen Christenlebens will Luther in den drei ersten Hauptstücken schlicht und systemlos nebeneinander stellen. Jedesmal kommt der ganze Christenstand zur Geltung, nur von einer bestimmten Seite gefaßt — im ersten Hauptstück wird auch das Glauben und Beten unter den betreffenden Gesichtspunkt gestellt, wie im zweiten das Leben nach Gottes Willen und das Beten, wie im dritten das Thun des Gotteswillens und das Glauben. Im zweiten Teil des Katechismus, den beiden letzten Hauptstücken nebst dem Zwischenstück von der Beichte erscheint ganz derselbe Christenstand wie in den ersten und zwar als vom Gemeindeleben getragen: die Begründung des Christenstandes durch die Aufnahme in die Gemeinschaft Christi seitens der Gemeinde und die Erhaltung darin durch die Feier in der Gemeinde mit der persönlichen Friedenszusicherung in der Beichte. Beide Hauptstücke nehmen die drei grundlegenden Hauptstücke in sich auf und stellen so das Ganze des christlichen Heils auf dieser höheren Stufe recht konzentriert dar. Die Zugaben vollends zeigen, wie es Luthern in seinem Katechismus ganz wesentlich auf allseitige Beleuchtung und Vermittelung praktischen Christenlebens ankommt.

Alle Hauptstücke gelten für dieselbe Gegenwart des Christenlebens (auch das vierte); wir haben hier nicht das systematisch aufgebaute Nacheinander eines logischen Gedankenfortschritts, sondern das Nebeneinander der verschiedenen Fassungen desselben Gegenstandes, des einen Heilsstandes oder Christenlebens; also in jedem Hauptstück ein Ganzes vom Christentum nur von einer besonderen Seite aus gefaßt. Luthers Enchiridion ist ein Organismus, dessen einzelne Glieder sich gegenseitig voraussetzen und aufeinander beziehen.

β) Kurz, der Katechismus bietet kein geschlossenes Lehrsystem, sondern sozusagen ein Lebenssystem, d. h. christliches Leben aus Gott und mit Gott sucht er in seinen Hauptformen und Äußerungsweisen zu fassen und zusammen zu ordnen, und die lebendige Anschauung und das Verständnis dieses Lebens soll den unmündigen Christen als Lehre zu seiner Seligkeit, d. h. zur Gewinnung desselben Lebens dienlich sein. Dies ist die Darlegung des noch nicht theologisch verarbeiteten Evangeliums, der Heilsbotschaft, in der Gott seinen Willen zu unserm Leben offenbart, das Evangelium, das ganz persönlich erweklich und tröstlich anhebt: „Siehe, ich verkündige euch große Freude". Das Evangelium lehrt uns, den heiligen Gotteswillen als einen „gnädigen und guten Willen" verstehen und macht uns Lust zu der göttlichen Forderung, um nach und in derselben selig zu leben, und gerade auf diesem Wege führt es uns in die Selbsterkenntnis und Buße tiefer hinein, als das starre Gesetz es vermag; das Evangelium macht unser Herz gewiß und getrost, Gott als unsern Vater, Christum als unsern Herrn, den heiligen Geist als unsern Tröster und Heiliger im Glauben zu erfassen und festzuhalten; das Evangelium lehrt uns alle Gnadengüter Gottes durchs Gebet zu erwerben und immer neu zu gewinnen; das Evangelium wird unter sichtbaren Zeichen uns vermittelt in den Sakramenten. Ist dies der Hauptinhalt des Evangeliums nach seinen verschiedenen wesentlichen Seiten hin, so deckt sich das Evangelium mit dem Lehrgehalt des lutherischen Katechismus; bringt dieser das Evangelium zum richtigen Ausdruck, so ist er, wie Luther beabsichtigt, „die rechte Laienbibel, darinnen der ganze Inhalt der christlichen Lehre begriffen ist, so einem jeden Christen zur Seligkeit vonnöten."

Subjektiv gefaßt also beschreibt der Katechismus den persönlichen Heilsstand des gläubigen Christen; objektiv bietet er den Kern des Wortes Gottes, den Inbegriff des Evangeliums, zu dem sich der Christ mit seinem ganzen Leben bekennt. Und eben darum behält er auch objektiv seinen „persönlichen" Charakter im Gegensatz zu einer unpersönlichen, abstrakten Lehrdarstellung. Denn das Evangelium ist eben nicht die Offenbarung einer Summe von übernatürlichen Wahrheiten, denen zuzustimmen für uns Pflicht und Bedingung der Seligkeit wäre, sondern es ist ein wirkliches Wort Gottes, eine Mitteilung

Digitized by Google

von Person zu Person, die Offenbarung des Herzens Gottes selbst, wodurch der persönliche Gott unsere Herzen sich zu eigen machen, uns zum Leben führen will. Es soll also in der That eine Art Lehre oder objektive Heilswahrheit im Katechismus zum Ausdruck oder zur Bezeugung kommen, eine Lehre nämlich derart, daß wir Gott selbst „erkennen" lernen und dadurch „ewiges Leben" haben (Joh. 17, 4). Zu diesem persönlichen Kennenlernen und Wissen Gottes leitet uns das Evangelium an: es lehrt uns Gott in Christo anschauen oder als den Vater in Christo erkennen; als den Vater d. h. den Urheber alles Lebens und zwar im einzelnen als den Gesetzgeber, dessen Willen auf Leben abzielt, als den Schöpfer, Erlöser und Heiliger, der Leben giebt*); als den Vater, der seine Kinder zur Ausübung der Lebensgemeinschaft im Gebet „locken will"; der ferner die Christen schon durch die Taufe in seine lebenverheißende Kindschaft aufgenommen und durch das heilige Abendmahl darin erhalten will. Solch eine praktische lebenvermittelnde Lehre ist das Evangelium oder die Kunde von den Wohlthaten Gottes in Christo, eine gewiß objektive Kunde, aber eine solche, die durch ihre eigene sich selbst bezeugende Kraft die Herzen ergreift und so subjektiven Glauben wirkt; denn das Ergriffensein von diesen Wohlthaten oder ihrem Innewerden einerseits und das immer bewußter werdende Ergreifen derselben andererseits ist der Glaube. Daß der Katechismus das Evangelium entfaltet, hat also auch den Sinn, daß er die Wohlthaten oder Gnadengaben Gottes und unsern durch die sie mittelst des Glaubens gewirkten Heilsstand stufenweise zur Entfaltung bringt.**)

So unterscheidet sich das allein und unmittelbar aufs praktische Leben abzielende Evangelium wesentlich von der theoretischen Reflexion darüber, von der Dogmatik. Nie und nimmer darf daher der Katechismus als verjüngte Dogmatik oder auch nur als compendium rerum credendarum behandelt werden. Er hat es nur mit Religion zu thun, nicht mit Theologie. Der objektive, lehrhafte Faktor darin ist das Wort Gottes, wodurch Gott selbst sich zu erkennen giebt. Dieses Wort Gottes tritt uns aber vollkommen in der Person Christi, dem „fleischgewordenen Worte", dem Herrn der Schrift nahe, um des willen wir an die Schrift glauben. In Christo erkennen wir den persönlichen Inbegriff der objektiven Wohlthaten und Gnadengaben Gottes, indem wir sie in ihrer Bedeutung für uns verstehen oder indem wir Christus als den Urjäcker unseres persönlichen Christenstandes ergreifen. Christus ist die große Gabe Gottes zu unserm Heile, ja, Gott giebt sich dem Glaubenden selbst mit seinen göttlichen Lebenskräften in Christo, wie die großen Schriftworte, die man als Evangelium im Evangelio bezeichnen kann, andeuten Joh. 3, 16: „Also hat Gott die Welt geliebt" und 2. Kor. 5, 19: „Gott war in Christo und versöhnte die Welt mit ihm selber." Der Katechismus erreicht damit den Gipfel seines Heilszeugnisses, daß er im 5. Hauptstück den persönlichen Christus als die eigentliche Gottesgabe zum ewigen Leben uns vorhält und damit kehrt er zu seinem Anfang zurück: „Ich bin der Herr, dein Gott." Dies zu zeigen, wie wir in dem Ewigen unsern Gott haben und was das für uns bedeutet, darin ist Anlage, Inhalt und Zweck des ganzen Katechismus gegeben.

*) Es verdiente in der praktischen Katechese wohl mehr Beachtung, daß die Gottesgabe des Lebens offenbar der Begriff ist, der die drei Artikel nach Luthers Erklärung zusammenhält, in dem sie gipfeln: „Gott hat uns dazu geschaffen, daß er uns erlöste und heiligte" (Großer Katechismus). Die Beziehung auch der anderen Hauptstücke auf diesen Leitbegriff ist nahe gelegt und ungesucht durchzuführen.

**) Unschwer läßt sich auch auf Grund dieser Feststellung und mit Benutzung der Übergänge in Luthers Großem Katechismus ein aufsteigender Gedankengang durch die 5 Hauptstücke hindurch gewinnen, wenn man darauf Gewicht legt. Gott will die Menschen beseligen, indem er ihnen seinen Willen zur inneren Aneignung im sittlichen Glauben vorhält, wir erkennen uns aber zu schwach, dies aus eigenen Kräften zu vollbringen und so bietet Gott die ganze Fülle seiner lebenwirkenden Wohlthaten zum gläubigen Ergreifen dar, damit wir so die fehlende Kraft gewinnen, um in der Erfüllung der Gebote selig zu sein; aber auch dieser Glaube besitzt nur dann die volle Lebenskraft, wenn er genährt und getragen wird durch den Gebetsverkehr mit dem Vater; und schließlich giebt uns angesichts alles unseres mangelhaften Wollens und Glaubens und Betens die sinnenfällig in den Sakramenten zugeeignete Gnadengabe Gottes die vollkommene Gewähr, in der wir unseres Heiles gewiß ausruhen dürfen. In einer Schraubenlinie werden so die Schüler aufwärts geführt, um wie bei Wanderung um einen kegelförmigen Berg dasselbe Gebiet des Heils immer von neuem und zwar von einem immer erhöhten Punkte aus zu betrachten. (Vergl. hierzu und zu dem ganzen Abschnitt meinen Aufsatz in Zeitschr. f. evang. Religionsunt. 1893, S. 108 ff. und die Schrift Christozentrische Behandlung des Lutherischen Katechismus.

Digitized by Google

Das heilige Abendmahl nun, das diese Gabe uns vermittelt, ist die höchste Feier der Gemeinde und zwar eine bekennende Feier; sie bekennt sich in dieser gottesdienstlichen Handlung zu ihrem gekreuzigten und auferstandenen Heilande und dies ihr Bekenntnis ist die Aussage ihres Erlebnisses von den Gnadengütern in Christo. Der Katechismus zielt also schließlich auf das Bekenntnis der Gemeinde zu dem persönlichen Christus ab, womit das entsprechende Bekenntnis der Hausgemeinde bei der Taufe zu vergleichen ist. Von diesem Höhepunkte aus erscheint dann der ganze Katechismus als ein persönliches Bekenntnis zu den Wohlthaten Gottes in seinen Forderungen sowohl, wie in seinen Gnadengaben, ein Bekenntnis zunächst des großen Reformators selbst*) und sodann das Bekenntnis der ganzen evangelischen Gemeinde und jedes einzelnen, der hierin einen zutreffenden kirchlichen Ausdruck von seinem Erlebnis an Christo und seinem christlichen Heilsstande wiederfindet. In Christo hat die Gemeinde das vollkommene Heil gefunden, das ist ihr Bekenntnis.

*) Hierzu eine schöne Bemerkung von Thilo in seiner Bearbeitung des Artikels Katechismus in Schmids Encyklopädie III: „Die Erklärung Luthers wird sofort entwertet, wenn man sie aus dem Gesichtspunkt einer allgemeinen didaktischen Erläuterung ansieht; sie will vielmehr angesehen sein als ein Wort, aus welchem erkannt werden soll, wie die Persönlichkeit Luthers sich zu dem Text der Hauptstücke stellt.“ „In seiner Erklärung giebt er seine Stimme zur Sache ab, sein Votum und Zeugnis; und beides ist von diesem Zeugen von Belang; er antwortet auf die Fragen aus der Fülle seiner Schrift- und Lebenserfahrung. So setzt der Katechismus Luthers nicht mit einem abstrakten Lehrbegriff, nicht mit einem Lehrstück, sondern in allererster Linie mit einer glaubenden Persönlichkeit in Beziehung, welche den katechetischen Inhalt als ihr Zeugnis mitteilt und nach ihrer Erfahrung auslegt. Hierdurch verliert die katechetische Handlung sofort alle Schulmäßigkeit (Scholastizität) und wird das Lebenszeugnis eines in Kraft der Schrift und der Kirchengemeinschaft Hervorragenden und setzt jeden einzelnen in die allernächste Gedankengemeinschaft mit dem, der des Katechismus Vater selbst ist und der kirchliche Reformator.“

Ähnlich Buchrucker: Zeugnis vom Leben und für das Leben ist Luthers Lehre (Katechetik S. 235). — Ganz mit Unrecht aber wirft Lietz neuerdings (VII. Heft des Jenaer pädagogischen Seminars) dem lutherischen Katechismus vor, er bringe die orthodoxe paulinisch-lutherische Theorie zum Ausdruck, oder er sei dogmatisch-metaphysischen Charakters. Gerade das ist der unschätzbare Vorzug des Lutherschen Enchiridion vor anderen Katechismen, daß es alle Dogmatik vermeidet, vielmehr das persönliche Bekenntnis des Gläubigen schlicht und praktisch bezeugt.

Auf diese Weise will der Katechismus in das Bekenntnis der Gemeinde einführen, nämlich so, daß der Katechumen, von der Lebensmacht, die in der christlichen Gemeinde wirksam ist und im Katechismus zum Ausdruck kommt, ergriffen, Lust gewinnt, sich zu demselben Herrn zu bekennen, dem die anderen als ihrem göttlichen Freunde und Führer folgen, oder daß er durch den Katechismus sich anweisen läßt, Jesu Jünger zu werden.

γ) Mit dieser Darlegung der Eigenart des Lutherschen Katechismus dürfte auch der pädagogische Wert dieses kirchlichen Lehr- und Bekenntnisbüchleins ins richtige Licht gestellt sein. Die zahlreichen gegen das Enchiridion von pädagogischer Seite erhobenen Einwendungen, die namentlich Dinter zum scharfen Ausdruck gebracht hat, beruhen zum größten Teil auf der Verkennung dieser Eigentümlichkeit und der überhaupt an einen Katechismus zu stellenden Anforderungen. So hat z. B. der Vorwurf der „Unvollständigkeit“ eben darin seinen Grund, daß man aus dem Katechismus ein verkürztes Kompendium der Glaubenslehre machen wollte. Die Lehre z. B. von dem Dasein, Wesen und den Eigenschaften Gottes, von der Sünde, ja sogar von der Rechtfertigung ist allerdings hier nicht dargestellt; die Sache selbst aber, soweit sie für den Heilsstand wesentlich ist, kommt sehr entschieden zum Ausdruck. Es war eine sehr kurzsichtige Verschlimmbesserung, wenn man diesen scheinbaren Mängeln nachhelfend alle zum christlichen Wissen für notwendig angesehenen Lehrstücke in den Katechismus hineinbaute und ihn in ganz willkürlicher Weise zu einer populären Dogmatik verwässerte. Es ist gerade für den pädagogisch gehandhabten Gesinnungsunterricht von unschätzbarem Werte, daß nach Luthers Katechismus das Verständnis für die Göttlichkeit und Autorität der heiligen Schrift, für den Ernst und Fluch der Sünde, für Gottes Wesen und Eigenschaften ꝛc. nicht in der üblichen Manier durch scholastisch begründete Lehrsätze vermittelt werden sollte, daß die Belehrung nicht in der Form von erläuterten oder „entwickelten“ Definitionen verläuft. Das „weise Verschweigen“, das Luther in so manchen Punkten übt, sollte gerade von Pädagogen dankbar anerkannt und weise verwertet werden!

Der für ein Lehrgebäude ferner höchst empfindliche Mangel an systematischer Gestaltung, die „Unordnung“ des Katechismus wird, vom pädagogischen Gesichtspunkt aus betrachtet, zum

Digitized by Google

offenbaren Vorzug, denn durch die innerlich fortschreitende und sozusagen in Schraubenwindungen aufsteigende fünffache Beschreibung desselben Gegenstandes mit ihren unverkennbaren, oft wörtlichen Zurückbeziehungen auf das Frühere drängt sich den Katecheten ganz unwillkürlich das didaktisch so wichtige Gesetz der immanenten Wiederholung auf und verlangt Beachtung und Beobachtung.

Das Prinzip der Anschauung als Fundament aller Erkenntnis findet seine reichste, und tiefste Anwendung auf diesen Katechismus, der das anschaubare und erfahrbare sittlich-religiöse Leben eines Gotteskindes in seinen verschiedenen Äußerungen darstellt und auf das geschichtliche Personleben Christi hinweist mit der Aufforderung: „Komm und siehe es“. In Jesu reinem Menschenleben hat der hinter dem Ideal stets zurückbleibende Stand eines Christen sein konkretes reales Urbild; das unerkennbare Wesen Gottes hinwiederum hat in der Erscheinung des Gottmenschen seinen erkennbaren „Abglanz“ und sein „Ebenbild“ (Hebr. 1, 3), so daß nach dem von Jesus selbst dargebotenem Anschauungsprinzip: „Wer mich siehet, der siehet den Vater“ (Joh. 16, 6) dem Schüler eine wirkliche Gottesanschauung psychologisch vermittelt werden kann.*) Die Katechismussätze sind so wenig a priori konstruierte und deduktiv zu entwickelnde Lehrsätze, daß sich vielmehr das induktive von geschichtlichen Thatsachen und Anschauungen ausgehende Verfahren als das ihren Inhalt am besten erfassende nahe legt. Der Dogmatismus, den die Pädagogik verwirft, ist dem Lutherschen Enchiridion viel weniger kongenial als den anderen kirchlichen Katechismen; er vermag der Eigenart desselben nicht gerecht zu werden.

Noch vielmehr als bezüglich der intellektuellen Vermittelung tritt der pädagogische Wert des Lutherschen Katechismus darin hervor, daß er der inneren Aneignung durch's Gemüt aufs trefflichste entgegenkommt und ihr den Weg bahnt. Denn er stellt das Christentum nicht als eine zunächst mit dem Verstande zu begreifende abstrakte Wissensache, sondern prinzipiell und durchweg als persönliche Gewissenssache dar; alles darin zielt auf das persönliche Verhalten des Katechumenen hin; vergl. besonders die rein praktische Anlage und ethische Zuspitzung der Erklärung zum 1. und 2. Artikel; die ganze Haltung und Fassung der Erklärungen drängt den Katechumenen den Eindruck auf: „tua res agitur.“ Der Katechismus bringt das stets aufs praktische Leben sich beziehende und darin sich bewährende Bekenntnis christlicher Persönlichkeiten zum Ausdruck, die sich an der Person Christi gebildet haben und an deren lebendiger Anschauung und geistigem Umgang die sich entwickelnde Persönlichkeiten junger Christen stets neu sich zu bilden haben.

d) Schlußbemerkungen und Bedenken. Genug, der Religionsunterricht, der in allen seinen Teilen auf die Gemütsbildung abzielt, kann für seine abschließende Zusammenfassung gegenwärtig keine geeignetere Unterlage oder Richtlinien finden als die Hauptstücke des Lutherschen Katechismus. Er vermittelt bei richtiger Handhabung in der zugleich pädagogisch und evangelisch angemessenen Weise die „Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde“ und „befähigt“ die Katechumenen, „an dem Leben der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen.“ So werden die christlichen Persönlichkeiten, aus denen die Gemeinde bestehen soll, erzogen.

Damit erklären wir keineswegs den Lutherischen Katechismus für das Ideal aller Vollkommenheit. Es lassen sich z. B. gegen die Beibehaltung des Dekalogs als geeignetste Normierung des christlichen Lebens nicht unwesentliche Bedenken erheben, die aber stark übertrieben zu werden pflegen und doch wohl durch den hervorragend „kirchlichen“ Charakter dieses mit höchster Autorität ausgestatteten ältesten sittlich-religiösen Lehrstücks aufgewogen werden. Die Erklärung des Vaterunsers ferner leidet an wirklichen Schwierigkeiten und läßt z. B. die Anleitung zu einem Verständnis von dem Wesen des Reiches Gottes vermissen; die Sprache des Katechismus ist für unser Geschlecht nicht mehr in allen Wendungen, Ausdrücken und Satzverbindungen leicht verständlich. Auch aus diesem Grunde ist eine sklavische Bindung an den Buchstaben des Kate-

*) Das ist eine „unvergleichlich wertvolle Eigenschaft unseres Katechismus, daß er alles, was er als Wahrheit für den Christen geltend macht, auf die Person Christi zurückführt, gar ungleich hierin der in ihr später eingelegten Dogmatik .... Es bedarf nur des Hinweises, welch gewaltigen pädagogischen Hebel uns Luther hiermit in die Hand gegeben hat, daß er uns als den Weg, christliche Glaubenserkenntnis zu erzielen, den gezeigt hat, den Eindruck, den die Person des Herrn auf Kindergemüter gewiß nicht verfehlt, einfach nur zur Klarheit zu bringen und so aus seiner anschaulichen Herrlichkeit allein Inhalt wie Beweis zu schöpfen.“ Gottschick, Luther als Katechet, S. 23 f.

Digitized by Google

chismus (genaue Exegese u. s. w.) zu verwerfen. (Vergl. hierzu Vogt, Luthers Katechismus als Unterrichtsmittel, Zeitschrift für praktische Theologie XI, 930 ff.) Soviel aber dürften doch die obigen Erörterungen zeigen, daß wir, die verschiedenen in Betracht kommenden Anforderungen uns vergegenwärtigend, den Lutherschen Katechismus nicht nur als das zur Zeit beste, sondern wirklich auch als ein gutes christliches Lehr- und Bekenntnisbüchlein schätzen und ihn dankbar und freudig verwerten dürfen als geeignetste Norm der abschließenden Christenlehre. Wir brauchen uns nicht zu schämen, mit Luther selbst „ein Kind und Schüler des Katechismus zu bleiben und auch gerne zu bleiben"!

5. Behandlung des Katechismus im Unterricht. a) Katechismus und Bibel. Durch die hier vertretene Auffassung vom Wesen des Katechismus überhaupt und der Eigenart des Lutherschen insbesondere ist die bisher übliche Behandlung des Katechismus prinzipiell abgelehnt. Die meist gebräuchlichen Bearbeitungen des Lutherschen Katechismus, z. B. Schützes Schulkatechismus, entsprechen weder den dargelegten pädagogischen Anforderungen noch dem Charakter des Lutherschen Bekenntnisbüchleins. Sie geben eine popularisierte Dogmatik, deren einzelne Sätze und Definitionen rationell begründet und durch Heranziehung, und zwar oft recht willkürliche, einzelner abgerissener Bibelsprüche belegt und — unter dem Einfluß des Anschauungsprinzips — durch oft mit derselben Willkür herangezogene biblische Geschichten illustriert werden. Das ist das Verfahren der Scholastik und diese hat im pädagogischen und evangelischen Unterricht keinen Raum mehr. Es handelt sich nach dem bisher Dargelegten beim Katechismusunterricht überhaupt nicht um die Verständlichmachung fertig formulierter Katechismussätze, die an die Spitze gestellt und wie eine mathematische „Behauptung" bewiesen werden müßten; vielmehr kann der eigentliche Lehrstoff nichts anderes als Erfahrbares und in geistiger Anschauung zu Beobachtendes und Nachzuerlebendes sein. Natürlich muß dazu der beste klassischeste Stoff gewählt werden. Die religiösen Klassiker des Christentums, wie Dörpfeld sie nennt, sind uns vor allem in der Bibel gegeben. Die heiligen Männer, von denen da erzählt wird, die religiösen Charaktere, die selbst zu Worte kommen, Propheten, Psalmisten und Apostel — und nachher besonders noch unsere besten Kirchenliederdichter — sind es, die durch die Offenbarung ihres reichen Innenlebens eine Quelle für die innere Bereicherung des Lernenden an tiefen und frommen Vorstellungen darbieten, die dann durch denkende Verarbeitung in gewissen Sätzen zusammengefaßt werden können. Die Sätze, zu denen man so gelangt, sind Katechismussätze, mag nun, in besonders günstigem Falle, der Katechumen sie ganz selbständig und individuell ausprägen, mag er, was die Regel sein wird, in einem Spruch, Liedervers oder einem Satz des kirchlichen Katechismus den treffendsten Ausdruck für das Erkannte anerkennen oder mag man, nachdem Katechet und Schüler die erarbeiteten Gedanken gemeinsam irgendwie formuliert haben, schließlich das Gewonnene mit dem Katechismussatz vergleichen: „Das war es, was Luther, was unsere kirchliche Gemeinschaft meint mit dem hier gegebenen Ausdruck." Der Katechismussatz, ist also auf jeden Fall nicht als Ausgangspunkt, sondern als Endpunkt der Entwickelung ins Auge zu fassen. Der Katechismus ist die reife Frucht, die aus der richtigen Verständigung über das in der heiligen Geschichte Beobachtete allmählich erwächst. Er soll das Ergebnis der Betrachtung bilden, wobei man nicht ängstlich und künstlich immer nur auf den gegebenen Wortlaut hinzuarbeiten braucht.

b) Christozentrische Behandlung des Katechismus. Ist insbesondere die Beobachtung richtig, daß man in Christus den Schlüssel des Lutherschen Katechismus erkennen darf, daß alle Hauptstücke sich auf Christus beziehen und in ihm ihr volles Verständnis finden, so ist uns damit Jesu Leben selbst als der vorzüglichste Lehrstoff zur Gewinnung der Katechismusgedanken und Maximen an die Hand gegeben. In dem Leben Jesu ist zweierlei zu schauen, zunächst die Selbstdarstellung eines gottinnigen, den Willen Gottes vollkommen erfüllenden, den himmlischen Vater von ganzem Herzen liebenden und ihm vertrauenden Menschen, also unseres sittlich-religiösen Ideals oder Urbilds und sodann die Offenbarung des göttlichen Wesens selbst, die Enthüllung und der Vollzug des Liebesrates Gottes. Die Behandlung des Katechismus gipfelt also darin, einerseits das Charakterbild Jesu dem Katechumenen eindrücklich und verständlich zu machen, sein jugendliches Interesse und Idealbedürfnis an diesen göttlichen Meister zu heften und zu fesseln, so daß ihm „Christus unser Held" selbst

Digitized by Google

das Herz abgewinnt; andererseits ihm Gott in Christo zur Anschauung und die Wohlthat Christi innerlich nahe zu bringen. Es bedarf hier nicht der weiteren Ausführung, daß gerade das Heldenhafte, das Erhebende und Befreiende, das aus Jesu Demut, Sanftmut und Aufopferung an seinen Jüngern zur Wirkung kommt, in deutliche Beleuchtung gerückt werden muß, um das von anderen Idealen der Menschengröße bestochene junge Gemüt für dieses göttliche Ideal zu begeistern und mitzureißen. In der Hauptsache wäre also Jesu Leben als ein großes Anschauungsbild der Katechismuslehre zu Grunde zu legen; um diese höchste persönliche Offenbarung unserer Religion gruppieren sich die anderen Gottesmänner vorbereitend oder nacheifernd, von Jesu Geist belebt, daran lehnt sich auch das Leben der ersten Christengemeinde und der späteren hervorragenden Christusjünger an, in denen Jesus lebt. Mit der Verständigung über den Sinn dieses gewaltigen Bildes hat es der Katechismusunterricht zu thun. Für den christlichen Katechumenen soll es sich ganz wesentlich um die persönliche Frage handeln: Was siehest du an Christus, was bedeutet er dir? Durch solche Behandlung wäre jedem Scholastizismus und Dogmatismus im Katechismusunterricht die Wurzel abgegraben.

c) Katechismusstufen. Eine solche Behandlung, die sich auf die Verständlichmachung des Werkes und der Person Christi konzentriert („christozentrische Behandlung des Katechismus"*), eignet sich natürlich nur für den abschließenden zusammenhängenden Katechismusunterricht. Es liegt auf der Hand, daß Katechismusgedanken überall bei jedem religiösen Stoff und auf jeder Unterrichtsstufe sich mit einflechten, wie wir überhaupt natürlich nur von einer einheitlichen, planmäßigen Konzentration des Religionsunterrichts, nicht von einem losen Nebeneinander der verschiedenen „Fächer", Biblische Geschichte, Bibellesen, Kirchenlied, Katechismus und Perikope ꝛc. etwas wissen wollen. Der gesamte religiöse Lehrstoff ist ja nach wissenschaftlicher Terminologie Katechismus, d. h. Unterlage eines festgefügten Gebäudes religiös-sittlicher Vorstellungen. Ein weitblickender Lehrer wird es gerade darauf anlegen, die gelegentlichen, bei der biblischen Geschichte, dem Liede u. s. w. zu gewinnenden Gedankenfäden sorgfältig zu spinnen und ein starkes lückenloses Gewebe daraus vorzubereiten. Für den sicheren Anbau religiösen Lebens in dem Schüler und die Erhaltung seiner geistigen Spannkraft ist es wesentlich, daß er nicht sofort in eine zusammenhängende, wenn auch erst nur worterklärende und „zergliedernde" Betrachtung des Katechismus eingeführt wird, sondern die wichtigsten Katechismussätze je nach Gelegenheit und Bedarf im Anschluß an behandelte biblische Geschichten u. s. w. kennen lernt.*)

Die Bearbeitung der biblischen Geschichte, die überhaupt stets den Konzentrationsstoff darzustellen hat, in ihrem geschichtlichen Zusammenhange würde also zunächst für die Auswahl des Katechismusstoffes maßgebend sein. Und zwar nicht nur auf der mittleren Stufe der Volksschule, wo kein anderer („selbständiger"), Katechismusunterricht in Frage

*) Vergl. hierzu auch H. A. Köstlins Grundsätze über die Behandlung des kleinen Lutherschen Katechismus in „Halte was du hast" 1892 XVI S. 97 ff. Wir können es uns nicht versagen, die bemerkenswertesten dieser Thesen noch herzusetzen.

5. These. Da die Grundlage und den Mittelpunkt des christlichen Heilsglaubens in erster Linie nicht sowohl Lehrmitteilung als vielmehr das in Jesus Christus erschienene ewige Leben, also Thatsache und Anschauung, bildet, so fordert die gestellte Aufgabe die innigste Verknüpfung des Katechismusunterrichts mit der biblischen Geschichte.

Diese ist nicht bloß als Veranschaulichungsmittel und Beleg der einzelnen Katechismuswahrheit, sondern als die eigentliche Grundlage des Katechismusunterrichts zu behandeln, die Katechismuswahrheit als die das Verständnis der Heilsgeschichte erschließende Formel zu erweisen.

6. These. Aus der Bedeutung der Person Jesu, wie aus der Anlage des Katechismus ergiebt sich die Forderung christozentrischer Behandlung. Dies bedingt jedoch nur die Art und Weise, wie die einzelnen Lehrstücke anzufassen sind (als methodisches Prinzip). (Diese These eigne ich mir jetzt auch in ihrem zweiten Teile ausdrücklich an. Früher wollte ich den gesamten Anschauungsstoff direkt aus dem Leben Jesu entnehmen; diesen Gedanken habe ich nunmehr aufgegeben. D. Verf.)

7. These. Da der christliche Heilsglaube nicht in mechanischer Erfüllung von Glaubenspflichten besteht, sondern Gehorsam des Gewissens gegen die in Jesus Christus vor uns tretende lebendige Wahrheit ist, so ist die durch die biblische Geschichte gewonnene, durch den Katechismus zum Verständnis gebrachte Anschauung von dem in Jesus Christus gegebenen Heil mit dem in jedem Menschen lebenden Heilsbedürfnis, sowie mit den Forderungen des angeborenen Wahrheits- und Rechtstriebes in lebendige Beziehung zu bringen und so Jesus Christus als der Weg zu erweisen, auf welchem der Mensch allein zur Ruhe kommt.

*) Solche analytische Katechismusbehandlung wird namentlich von Dr. Zange-Erfurt glücklich durchgeführt in Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht, 1894.

Digitized by Google

kommen sollte, sondern auch auf der Oberstufe ist eine derartige Behandlung des Katechismus, die sich allein nach dem gegebenen geschichtlichen Stoffe richtet, denkbar; also etwa die Durcharbeitung des 2. Artikels im Anschluß an das in seinem geschichtlichen Zusammenhange betrachtete Leben Jesu, des 3. Artikels im Anschluß an die Apostelgeschichte. So handhabt Dr. Thrändorf in sehr beachtenswerten Versuchen die Sache. Für den abschließenden Unterricht muß aber doch wohl der Gang und Zusammenhang des Katechismus für die Auswahl des geschichtlichen Stoffes maßgebend sein und nicht umgekehrt. Es handelt sich da um die Zusammenfassung und gedankliche Ordnung alles früher Erarbeiteten, bei der also auf mannigfaltigen konkreten Stoff zurückverwiesen wird.

Litteratur: Die Normalkatechismen der christlichen Kirche. Zusammengestellt von Dr. Karl Buchrucker. Nürnberg, Sebald, 1890. —

Zum Verständnis und Auffassung des Lutherschen Katechismus: Dr. G. v. Zezschwitz, Luthers kleiner Katechismus, seine Bedeutung und seine Urgestalt. Leipzig, J. C. Hinrichs, 1881. — J. Gottschick, Luther als Katechet. Gießen, J. Ricker, 1883. — K. Knoke, Über Katechismusunterricht. Hannover, C. Meyer 1886. — Dr. L. Schultze, Katechetische Bausteine. Magdeburg, E. Baensch. — Dr. Herm. Cremer, Unterweisung im Christentum nach der Ordnung des kleinen Katechismus. Gütersloh, Bertelsmann, 1883. — Dr. G. v. Rohden, Über christozentrische Behandlung des lutherischen Katechismus. Riga, Hörschelmann, 1891.

Zur Katechismuserklärung: Hempel, Zum Katechismusunterrichte. Leipzig, T. Brandstetter, 1885. — Fr. Herm. Kahle, Der kleine Katechismus Luthers. Breslau, 1882 anschaulich, kurz und einfach erklärt. — A. Grüllich, Skizzen zur unterrichtlichen Behandlung des kleinen Katechismus Dr. Luthers. Meißen, H. W. Schlimpert 1887. — Dr. Schumann, Handbuch des Katechismusunterrichts. Hannover, C. Meyer, 1884. — Albert Fricke, Handbuch des Katechismusunterrichts: zugleich Buch der Beispiele. Hannover, C. Meyer, 1886. — Karl Buchrucker, Der Katechismusunterricht. Nürnberg, Sebald, 1886. — Dr. Theodor Kaftan, Auslegung des lutherischen Katechismus. Schleswig, J. Bergas 1892. Gegenwärtig die gediegenste Katechismuserklärung. — G. v. Zezschwitz, Die Christenlehre im Zusammenhang. Leipzig, J. C. Hinrichsche Buchhandlung 1883. — R. Fr. Grau, Luthers Katechismus erklärt aus Biblischer Theologie. Gütersloh, Bertelsmann 1891. — O. Thelemann, Handreichung zum Heidelberger Katechismus.

Zur Verschmelzung von Katechismusunterricht mit biblischer Geschichte: Dr. Thrändorf: Der Religionsunterricht. I. Das Leben Jesu und der II. Artikel. Die Apostelgeschichte und der III. Artikel. Bleyl & Kämmerer 1890 und 91.

Werden (Ruhr). von Rohden.

Kellner, Lorenz

1. Lebensbild. 2. Bedeutung Kellners. 3. Goldkörner aus seinen Schriften. 4. Kellners Werke.

1. Lebensbild. Kellner wurde am 29. Januar 1811 in Kalteneber bei Heiligenstadt geboren als Sohn eines Lehrers, der einst, von edler Wissensbegierde getrieben, zu dem großen Schweizer Pädagogen nach Ifferten gezogen war, um sich Begeisterung und Belehrung für seinen Beruf zu holen. Später wurde der Vater Lehrer und Rektor an der Bürgerschule und Dirigent des Seminars in Heiligenstadt. Die Kindheit war nicht gerade reich an Freuden, aber Kellner beanspruchte auch nicht viel; er wurde nicht verwöhnt, und darin lag die Quelle des bescheidenen und zufriedenen Sinnes, der ihn auch in hoher Stellung nicht verlassen hat. Glückliche Stunden verlebte er auf den Gymnasien in Heiligenstadt und Hildesheim und auf dem (protestantischen) Seminar in Magdeburg, welches von dem tüchtigen Zerrenner geleitet wurde. Von großem Einfluß war in Hildesheim Prof. Dr. Leunis, der große Naturforscher. „Durch seinen Unterricht ging mir eine neue Welt auf, und meiner Jugendzeit gab er einen Frohsinn, dessen ich gerade damals dringend bedurfte. Wenn er bisweilen Pflanzen mit in die Unterrichtsstunde brachte oder einzelnen unter uns im Privatgespräche zeigte, wenn er sie nach ihren Teilen und ihrem Bau betrachten lehrte, wenn er uns den Blütenstand in seiner Regelmäßigkeit enthüllte, dann fühlten wir jugendlichen Zuschauer uns entschieden mehr gefesselt, als es Cäsar und Vergil vermochten. Mir wurde durch diesen Unterricht jeder Spaziergang in die Natur bedeutungsvoll, denn nicht mehr ging ich träumerisch und zwecklos umher, sondern jede Pflanze am Wege redete zu mir und wollte gegrüßt und gekannt sein."

Da die Mittel zum Studium fehlten, so wurde er Lehrer, — ein Entschluß, von welchem er sagte: „Er war mir zum Heile, er riß mich nach oben." Er wurde Lehrer mit dem Wahlspruch: „Was du bist, das wolle sein, und nichts wolle lieber!"

Seine Amtsthätigkeit gliedert sich in drei Stufen: Volksschullehrer, Seminarlehrer, Schulrat. Die erste Stufe entrollt das Bild eines jungen strebsamen Mannes, der in das rechte Fahrwasser, d. h. in einen Beruf gelangt, für

Digitized by Google

welchen ihn das Vorbild des Lehrers, die gesamte frühe Umgebung und endlich auch Talent und Neigung bestimmt hatten. So bescheiden auch der Beruf in seiner ersten Stufe war, so innig stand er mit seinem inneren Leben in harmonischem Einklang. Daher auch jenes freudige Genügen an der Berufsarbeit und das Streben, in ihr das Höchste zu leisten, ein Streben, welches nicht durch Vergleiche mit glänzenderen Lebensstellungen abgeschwächt oder getrübt wurde. Pestalozzis Wort wandte er auf sich an: „Man hatte mir oft gesagt, es sei eine heilige Sache, von unten auf zu dienen."

In Erfurt begann er 1831 sein Lehramt. „Die erste Berufung in ein öffentliches Amt ist für jeden, auch den leichtlebigsten jungen Mann, ein Ereignis von hoher Bedeutung. Er hat ein heiß ersehntes Ziel erreicht, seine Wünsche sind, verdient oder unverdient, vorläufig befriedigt, und er ist mit der Menschheit in eine Verbindung und in Verpflichtungen getreten, die zu erfüllen ihm Ehre und Gewissen auferlegen. Hat der junge Mann den Beruf, in welchen er nunmehr handelnd eintreten soll, mit wahrer Liebe, mit idealer Auffassung gewählt, dann erfüllt ihn die Gewißheit des erreichten Zieles, die ihm wohlverbrieft entgegenleuchtet, auch mit einem Hochgefühl, das späterhin kaum wieder seinesgleichen findet."

Emsig arbeitete er an seiner Fortbildung, peinlich genau bereitete er sich — meist schriftlich — für den Unterricht vor. Sein bescheidenes, arbeitsreiches Amt beglückte ihn ganz. In seinen Aphorismen sagt er: „Für den Mann, welcher den Zweck des Lebens erkannt und den richtigen Kompaß seiner Pilgerfahrt gefunden hat, giebt es nichts Schöneres und Beglückenderes, als ein abgegrenzter, bestimmter Wirkungskreis, in dem er überschauend gestalten und gestaltend überschauen kann, in welchem seine Worte nicht gleich der Stimme in der Wüste verhallen. Wie beglückend ist es, in einem engeren Kreise von Menschen zu leben und zu lehren, deren einfache Verhältnisse es möglich machen, in den Herzen Denkmale zu setzen, welche auf Kind und Kindeskind reichen. Was ist lohnender als Liebe, und wo anders kann man sie sicherer erwerben als in einem kleinen Zirkel einfacher Menschen und in der bescheidenen Sphäre stiller Abgeschlossenheit. Blickt höher hinauf, und ihr findet es selten so. Je mehr ein Herz der Liebe bedarf, desto einsamer findet es sich oft in der Höhe. Man schreibt in Akten, aber nicht in Herzen. Man geht und kommt, und die Welt geht fort, und die Menschen kümmert es nicht. Aber wo ein wackerer Geistlicher oder Lehrer nach längerem treuen Wirken aus seinem engen Kreise scheidet, da steht das Leben eine Zeitlang still, und Wehmut tönt überall durch jeden Gruß schmerzlich süß, wie jenes: Bleibe bei uns, denn es will Abend werden."

Schon nach zwei Jahren wurde er erster und dirigierender Lehrer. So ist er nie dazu gekommen, in einer Elementarklasse zu unterrichten, was er sehr beklagt hat. Denn gerade den Unterricht der Kleinen erachtete er für ein wesentliches Mittel für die allseitige Ausbildung des Lehrers und Erziehers. Unter den Kleinsten hat der Lehrer, wie Kellner bemerkt, noch Gelegenheit, die Individualitäten wahr und ungetrübt kennen zu lernen, während, je höher hinauf, schon der Umgang und die gesamte Außenwelt trübend und störend einwirken. Was die Kleinen wissen und kennen, es ist alles ihres Lehrers Werk, er kann sich ungeschmälert seiner Leistungen freuen.

1836 wurde Kellners Vater Leiter des neu gegründeten Seminars in Heiligenstadt, er selbst aber Hauptlehrer am Seminar. Zwar war die Anstalt höchst dürftig ausgestattet und es fehlte fast alles, geeignete Unterrichtszimmer, Bibliothek, Übungsschule u. s. w., aber das vereinte Wirken mit dem geliebten Vater beglückte ihn so sehr, daß er ausrief: „Wenn ich einen Rückblick auf mein Leben und Wirken als Seminarlehrer thue, so ist es mir dabei, als wenn ich auf die Insel der Seligen zurückschaute, auf der nur heiterer Sonnenschein glänzt und neben duftigen Blumen goldene Früchte reifen."

Alle Revisionen, auch die des Regulativvaters Stiehl, brachten Belobigungsschreiben ein. „Die Erinnerung an diese offizielle Anerkennung und an deren ermunternden Einfluß hat mich durchs spätere Leben begleitet und meiner Feder oft die Wärme verliehen, mit welcher ich als Schulrat gerne die treue und redliche Arbeit meiner Untergebenen auch schwarz auf weiß anzuerkennen pflegte. Vorgesetzte sollten überhaupt nicht vergessen, wie ermunternd und stärkend Worte des Lobes und Beifalls oft zu wirken vermögen und wie solche für manches Leid und manche Entbehrung schadlos halten. Man sagt zwar, daß falsches und unverdientes Lob unsäglich schade, aber meines Erachtens soll erst noch aus-

Digitized by Google

gemacht werden, ob solch ein Tadel nicht noch unheilvollere Nachteile bringen könne."

Tiefer Schmerz verursachte ihm 1838 der Tod seiner geliebten Gemahlin, und nun sehnte er sich darnach, im nahen Göttingen noch zu studieren. Sein Urlaubsgesuch wurde aber abschläglich beschieden und als Hauptmotiv der Ablehnung wurde das Wohl des Seminars bezeichnet. So blieben denn noch lange Vater und Sohn in gemeinsamem Streben mit einander vereint, von gleicher Liebe zur Heranbildung von Lehrern beseelt; so stritten sie um die Palme des Eifers und der Unermüdlichkeit auf dem Gebiete ihres Wirkens, ein pädagogisches Duumvirat, wie es wohl auf dem weiten Plan der Tugendbildung nicht leicht wieder erscheinen dürfte.

„Hast du im Thal ein sichres Haus, so wolle nicht zu hoch hinaus!" Aber das Ministerium berief ihn 1848 als Regierungs- und Schulrat nach Marienwerder. Die Trennung vom Vater ließ die Beförderung mit gemischten Gefühlen betrachten; noch mehr die Äußerungen zweier hervorragender Pädagogen. Diesterweg sagte ihm: „Schulräte sind vielleicht unschwerer zu finden, als Lehrer im edeln und strengen Sinne des Wortes, und wenn ich Sie nach dem beurteilen soll, was ich von Ihnen gelesen habe, so herrscht bei Ihnen das Gemüt und ein Lehrerherz vor, und diese vertragen sich wenig mit der heutigen Bureaukratie." Und Friedrich Otto schrieb: „Wo Sie jetzt noch stehen, waren Sie in weit stärkerem Grade Schulrat, als Sie es jemals faktisch dort werden können. Sie waren mit Ihrem Geiste in jeder Schule thätig, der Sie einen Lehrer gebildet hatten; künftig kommen Sie fast nur mit Verfügungen in die Schule. Jetzt kommen die Lehrer vertraulich zu Ihnen und holen sich Rat; künftig kommt Ihr Rat nur als Befehl."

Das war nun allerdings zu schwarz gesehen, und gerade Kellner gewann bald unbedingtes Vertrauen und segensreichen Einfluß. Bei seinen Revisionen ließ er sich von folgenden Grundsätzen leiten: 1. Wenn du in eine Schule trittst, so lasse hinter dir, was du bisher etwa Schlechtes oder Gutes von dem Lehrer erfahren hast. Nimm alles rein objektiv und derart auf, als wenn dir der Mann fremd geblieben wäre. 2. Habe Geduld und wahre die Freundlichkeit; wenn du aber Ursache zur Unzufriedenheit hast, so laß solche niemals vor den Kindern merken. 3. Frage, prüfe, entwickele zwar selbst, laß aber auch den Lehrer zu Worte kommen, damit dein Urteil nicht einseitig bleibe. 4. Sieh dir das Schulzimmer, den Schulschrank u. s. w. genau an, aber laß dir auch die Wohnung des Lehrers zeigen. Diese und die Bibliothek des Mannes sagen dir, wessen Geistes Kind er ist. 5. Wenn du dir ein Urteil über das Schule und den Lehrer bildest, so laß auch die äußeren Verhältnisse und Umgebungen mitsprechen. 6. Im Lobe sei vorsichtig, mehr aber noch im Tadel; Ermunterung, Wirkung des Selbstgefühls bleiben dir Hauptaugenmerk. 7. Suche vor allem auf die nächste Schulaufsicht einzuwirken, denn diese hat oft größeren Einfluß als du selbst. Auch hier ermuntere, belehre, rege an und sei im Eifer ein Vorbild.

Eine hohe Aufgabe weist Kellner einem Schulrat zu: er giebt der Schule ihre geistige Höhe oder Tiefe, verleiht den Lehrern entweder den Idealismus in der Erfassung ihrer Aufgabe, oder er kann dazu beitragen, daß die Lehrer die höchsten und erhabensten Pflichten ihres Amtes nach der Art eines Tagelöhners wie eine Last tragen. Er vergesse vor allem nicht, in die Herzen seiner untergebenen Lehrer und nicht bloß in Akten zu schreiben. Schulrat Dr. Beck zeichnet seine Thätigkeit als Schulrat mit folgenden Worten: Kellner war ein strenger Vorgesetzter, der nicht leicht durch die Finger sah. Wie er selbst ein ganzer Mann war, so forderte er auch für die Schule den ganzen Mann mit allem, was in ihm lebte. Indes stellte er niemals Anforderungen an Schule und Lehrer, die über die Leistungsfähigkeit hinausgingen. Gerechten Gründen verschloß er sich niemals, um den toten Buchstaben zu retten. Der Lehrerberuf und das Amt des Lehrers, gleichviel wo er wirkte, stand so hoch in seinen Augen, daß er auch nicht das Geringste duldete oder ertragen konnte, was den Lehrerstand aus dieser Höhe herabzuziehen geeignet war. Den Jugendbildner wollte er so haben, daß nichts Äußerliches ihn niederhalte und nichts der Unverdrossenheit und dem begeisterten Fluge seines Geistes und Herzens hemmend entgegentrete. Nur für sein Amt, des Lehrers Eldorado, solle er ganz allein leben; denn wenn ein Lehrer mit einem Herzen voll Sorgen und qualvoller Besorgnisse unter seine Schüler tritt, werde er nur unendlich schwer ganz den Schülern und dem Unterrichte angehören können. Freilich ließ er auch nicht das zu geringe Ge-

Digitized by Google

halt als Deckmantel für Trägheit gelten. „Wer die heiligen und folgenschweren Pflichten des Lehramtes übernimmt, nicht aber nach Kräften erfüllt, der erhält allemal zuviel für seine Arbeit, sollte der Lohn auch noch so gering sein; ja der rächt sich für die eigene Lage und den ungenügenden Lohn zunächst an Unschuldigen und in unberechenbar nachwirkender Weise." Mit Eifer bemühte er sich, die ungünstige äußere Lage der Lehrer zu heben. „Wer nicht von der Schule leben kann, der kann auch nicht für die Schule leben," waren seine stehenden Worte, und einst rief er aus: „Wenn ich das noch durchgesetzt habe, daß meine Lehrer auch noch neben ihrem mühevollen Amte nicht über Berge äußerer Sorge steigen müssen, scheide ich gern aus meinem Amte."

Das Vertrauen seines Bezirks erwarb er sich schnell, was schon daraus erhellt, daß er zweimal ins Abgeordnetenhaus gewählt wurde. Dann lehnte er aber eine Wiederwahl aus Rücksicht auf sein Hauptamt ab. Ganz heimisch wurde er übrigens inmitten der polnisch redenden Bevölkerung nicht, auch vertrug seine Gesundheit schwer das Reisen in den damals an Verkehrswegen noch armen Gegend mit ihrem etwas rauhen Klima. Daher folgte er gern einem Rufe nach Trier, und hier wirkte er segensreich in gleicher Eigenschaft 31 Jahre.

1863 wurde er wegen seiner Verdienste um die deutsche Sprache und die Pädagogik von der Akademie zu Münster zum Ehrendoktor ernannt, 1871 erhielt er den Charakter als Geheimer Regierungsrat, 1877 wurde ihm der Rote Adlerorden und 1888 der Kronenorden 2. Klasse verliehen. Abermals ging er (1867—71) in das Abgeordnetenhaus und schloß sich der freikonservativen Partei an, stimmte später aber mit dem Centrum (das damals freilich diesen Namen noch nicht führte). 1872 wurde er von Falk nach Berlin in die Konferenz von Schulmännern berufen, welche sich mit der Reorganisation des Volksschulwesens beschäftigte. In demselben Jahre wurde er Mitglied der Prüfungskommission für Mittelschullehrer und Rektoren. In dieser Eigenschaft gab er später folgendes Urteil ab: „Wenn ich es nicht schon längst erlebt und gewußt hätte, die Prüfungen hätten mich überzeugen müssen, welch ein reger Fortbildungstrieb unseren Volksschullehrerstand beseelt, ja ich darf kühn behaupten, daß er darin keinem Berufszweige nachsteht. Durch diese Prüfungen war nicht nur ein Sporn und Antrieb, sondern auch ein bestimmtes Ziel gegeben, und es konnte nunmehr ans Tageslicht treten und Anerkennung hoffen, was bisher so oft mit rührender Hingabe im stillen errungen war. Nicht bloß Jünglinge, welche das Seminar erst seit einigen Jahren verlassen hatten, auch Männer bereits im reiferen Alter eilten zu den Prüfungen, und ihre Fortschritte im Wissen verdienten um so größere Anerkennung, wenn man bedenkt, welche Hindernisse zu besiegen waren und welche geringe Hilfsmittel oft den einzelnen zu gebote standen. Nicht ganz selten trat der Fall ein, daß Persönlichkeiten, welche durch das Gymnasium und die Universität gewandelt waren, gegen jene Männer zurückstanden, denen nur vergönnt gewesen, die Vorbildung in einem Lehrerseminar zu genießen."

Aus diesem Grunde hatte Kellner gehofft, daß in die Kreisschulinspektorstellen durchweg fachmännisch geschulte Lehrer berufen würden; in dieser Annahme sah er sich jedoch oft getäuscht, da die Reihe der von der Pike auf gedienten Schulinspektoren sich immer mehr lichtete. „Selbst diejenigen Volksschullehrer, welche die Prüfung für Mittelschulen und das Rektorat bestanden hatten, mußten oft Persönlichkeiten nachstehen, welche keinen anderen Vorzug als ihre akademische Bildung aufzuweisen, aber niemals seit ihren Knabenjahren eine Volksschule gesehen hatten. Ich habe es ja auch erlebt, daß sich auch solche Männer durch liebevollen Eifer in ihr neues Amt und den ihnen fremden Berufskreis einbürgern; aber immerhin bleiben derartige Erfolge ungewiß. Die beste Vorbereitung ist: Volksschullehrer, vielleicht noch Examen für Mittelschulen und das Rektorat, Seminarlehrer, Kreisschulinspektor." Vom Schulrat verlangt er, daß dieser vor allem ein Vertreter der praktischen Unterrichts- und Erziehungskunst sei, und daß er das selbst leisten und zeigen kann, was er von seinen Untergebenen fordern und erwarten darf. „Und er wird dieses Verlangen in dem Maße erfüllen können, nach welchem er selbst in der Schulwelt praktisch gearbeitet, die Freuden und Leiden des Lehrers durchlebt hat."

Scharf sprach er sich über das von Minister v. Puttkamer gefallene Wort: „Es sind ja keine Eleusinische Geheimnisse" aus: „Und doch giebt es gelehrte Schulaufseher niederen und höheren Ranges, die keine passende Frage zu stellen, keinen Begriff zu entwickeln, keinen einfachen Lehrsatz zu veranschaulichen wissen . . . Wollen unsere Regierenden solche Männer be-

Digitized by Google

rufen, dann mögen sie auch die Seminare zurückschrauben, damit diese nicht Lehrer bilden, welche die Sache besser verstehen und unter einer ungeschickten Aufsicht entweder mißmutig und schlaff, oder schlaue, aber charakterlose Diener werden können."

In Fällen, wo es sich um Versöhnung von Gegensätzen handelte, stellte er nie die feindlichen Parteien sofort einander gegenüber, weil man sonst seinen Zweck verfehle, sondern ließ jeden einzelnen erst besonders sich rein aussprechen. Das erforderte allerdings oft einen großen Vorrat an Zeit und Geduld, aber es hatte auch den Nutzen, daß es den Sprecher wesentlich entlastete und damit zugleich Beruhigung und eine mildere Stimmung herbeiführte. Zugleich gewährte es dem Schulrat den Vorteil einer genaueren Einsicht in den Sachverhalt und gelegentlicher Belenchtung einzelner Mißverständnisse und allzu leidenschaftlicher Auffassung.

Und doch fand Kellner, der mit einer hochgradig idealen Auffassung in den Beruf eingetreten war, sich in mancher Hinsicht getäuscht und ernüchtert. „Wie selten und wie unzureichend konnte ich ungeachtet aller Bemühungen der Schule und den Lehrern leben, wie sehr fesselte dagegen der Aktentisch mit seinen oft prosaischen Arbeiten! Wie schnell flogen Wünsche und Pläne zu Verbesserungen, und wie langsam hinkte die Erfüllung hinterher. Ich lernte meine Hoffnungen nach außen hin mäßigen und mehr und mehr einsehen, daß auf den Geist Gesäetes nur sehr langsam reift, und daß die wohlgemeintesten Verfügungen und Erlasse weder einen schnellen, noch einen sicheren Erfolg verbürgen. Jede spätere Erfahrung und Beobachtung hat mich in den Zielen vorsichtiger gemacht und mir klar gezeigt, daß der Jugend weniger ein Wissen als ein sicheres Können aufgegeben werden müsse."

Tiefen Schmerz empfand er über Schulrat Kehrs Tod. Über ihn sagt er: „Wir waren beide im Grunde der Seele eins: Hebung der Schule und des Lehrerstandes war unser wärmster Herzenswunsch. Kehr legte bei diesem gemeinsamen Ziele ein entschiedenes Gewicht auf äußere Mittel, auf Lehrerkonferenzen, Methode, amtliche Stellung und Gehaltsverhältnisse, wohingegen ich mehr das Gemütsleben, die Berufsliebe, die ernste Konzentration auf das Amt und eine tüchtige Vorbildung betonte. Fast möchte ich sagen, daß wir uns zu einander verhielten wie Realismus zu Idealismus. Ich pflegte später daher vorwiegend die Geschichte der Erziehung, Kehr vertiefte sich mehr in die Methode, den Unterricht und dessen Entwickelung ... Ohne Eitelkeit darf ich wohl sagen, daß ich mich selbst in Dir wiedergefunden habe. Uns beseelte die gleiche unauslöschliche Liebe zum Beruf und bei ähnlichem Bildungsgang das gleiche Streben nach Vertiefung und Erweiterung des Wissens, und wenn wir auch nach dem Religionsbekenntnis verschieden waren, so erkannten wir doch beide in der Religion den Ausgang und die Vollendung unseres Strebens."

1886 trat er in den Ruhestand, der durch die großartige Feier seines 75. und 80. Geburtstages verschönert wurde. Wie das Abendrot den sinkenden Tag verklärt, so fand er in der stillen Einkehr in sich selbst, im engen Familienkreise und in der Beschäftigung mit Litteratur und Kunst reiches Glück. Auf dem Sterbebette verabschiedete er sich von dem Bischof von Trier mit den Worten: „Herr Bischof, ich lege Ihnen die Lehrer warm aus Herz!" Am 18. August 1892 verschied er.

2. Bedeutung Kellners. Der Kultusminister v. Goßler hat Kellner den tüchtigsten katholischen Schulrat der preußischen Monarchie genannt; wir bezeichnen ihn als den tüchtigsten katholischen Pädagogen der Neuzeit. Sein Einfluß ist bedeutend, und zwar sast gleichmäßig bei katholischen wie bei protestantischen Schulmännern.

Harmonische Ausbildung der Seelenkräfte erstrebte er, wie jeder echte Schulmann, aber ganz besonders betonte der zartbesaitete, gemütvolle Mann die Veredlung des Gemütes, die Erziehung des Herzens. Das berechtigt jedoch nicht dazu, ihn den Vertreter der Gemütspädagogik zu nennen, wie es wohl geschehen ist. Als gläubiger Katholik vertiefte er sich mit großer Liebe in den Religionsunterricht, aber überall hat er seine Achtung vor Andersgläubigen bekundet.

Ehrend muß seiner Verdienste um die Methodik des deutschen Sprachunterrichts gedacht werden. Mit Einsicht und Energie hat er danach gestrebt, diesen von den Fesseln der grammatischen Systeme und dem toten Regelkram zu befreien, dafür ihn an die lebendige Sprache selbst, also zunächst an ausgewählte Musterstücke, anzuknüpfen, diese auch nach der logischen und gemütlichen Seite zum geistigen Eigentum des Schülers zu erheben und somit auf praktischem Wege Sprachverständnis und

Digitized by Google

Sprachfertigkeit zu erzielen. Ersteres (das Sprachverständnis), sagt er, besteht in der Fähigkeit, durch Bücher und geselligen Verkehr uns zuströmende Gedanken sachlich klar und richtig aufzufassen, mithin das gesprochene und geschriebene (gedruckte) Wort zu verstehen, es schließt also das Lesen in sich. Die Sprachfertigkeit hingegen ist die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle mit klaren und bestimmten Worten mitzuteilen, sei es nun durch die mündliche Rede oder durch Schriftzeichen, weshalb sie wieder das Schreiben in sich schließt.

Der Hauptsache nach lassen sich seine methodischen Grundsätze auf diesem Gebiete so zusammenfassen: 1. Für die ersten Schuljahre gehört gar kein grammatischer Unterricht; dessen Stelle nehmen vielmehr Denk-, Sprech- und Schreibübungen ein. 2. Das Verfahren, nach welchem inhaltsleere Sätze die Grundlage des Unterrichts bilden und das Kind angeleitet wird, selbst solche zu bilden, hört auf; dagegen werde das Lesebuch oder vielmehr werden einzelne Lesestücke, welche am besten einen inneren Zusammenhang haben, Mittelpunkt und Grundlage des gesamten Sprachunterrichts, also auch der Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. Neben der Grammatik treten noch Übungen auf, welche mehr das Verständnis der Sprache überhaupt und ein Denken in derselben, statt über sie, bezwecken. 3. Die Grammatik ist nicht Zweck, sondern Mittel. 4. Der Schüler muß jedes Gesetz und jeden Begriff auf Grund des Musterstückes selbst finden und deshalb an der Hand des Lehrers suchen.

Bei der Auswahl aus der Grammatik leiteten ihn folgende Gesichtspunkte: 1. Nur das Grammatische hat Wert, in dessen Entwickelung, Veranschaulichung und Feststellung etwas Bildendes für den Geist liegt und was dem Sprachverständnisse, insofern es die schwereren Beziehungen der Begriffe zu einander deutlich macht, förderlich ist. 2. Aus dem grammatischen Teile der Sprache ist für Volksschulen noch das näher zu berücksichtigen, was der Rechtschreibung als Grundlage dient und 3. den besonderen provinziellen Fehlern entgegenkämpft.

Gegenüber dem grammatisierenden Unterricht fürchtete er, daß durch vorwiegende Reflexion und überragende Hinwirkung auf das Denkvermögen die Jugend in ihrer Frische und Naturwüchsigkeit gestört und ihre Gemütsbildung in bedenklicher Weise hintangesetzt werde; andererseits könne ein einfacherer, sich an die natürliche Entwickelung anschließender Sprachunterricht und der Umgang mit der lebendigen Sprache gar nicht ohne Einfluß auf das Denkvermögen und der allgemeinen Bildung bleiben. Das Schlimme des grammatisierenden Unterrichts besteht nach Kellners Meinung darin, daß jener sich eben dadurch von der Natur entfernt, daß er den Umgang mit der lebendigen Sprache, das fröhliche Bewegen und Regen in ihrer Fülle ausschloß und dafür die Jugend an einzelne oft noch gedankenleere Bruchteile der Sprache, an sog. Beispiele oder Sätze wies, welche der Regel zu liebe gewählt waren und auf deren Inhalt es meistens gar wenig ankam, wenn sich nur die Regel daran entwickeln ließ.

Die analytische oder anlehnende Methode Kellners (und Ottos) ist von der Entwickelung der Methodik überholt worden; aber als eine bedeutsame Phase auf dem Wege zur Vervollkommnung muß sie angesehen werden.

Endlich muß betont werden, daß Kellner durch ideale Auffassung des Lehrerberufes und durch unentwegte Liebe zu den Lehrern der Schule außerordentlich genützt hat. Einige seiner goldenen Worte heben wir aus.

3. Goldkörner aus seinen Schriften. Der Beruf des Lehrers hat eine dreifache Palme: sie entsproßt aus dem Glauben an die Heiligkeit seiner Aufgabe, aus der Liebe, die ihm in den Kinderaugen entgegenleuchtet, und aus der Hoffnung, daß auf den Geist Gesätes unverwelklich ist. Diese Palme will errungen sein! —

Ich glaube, daß ein Lehrer nur dann sein Amt und die ihm anvertraute Jugend so recht bis zur Selbstvergessenheit lieben, ihre Gegenliebe erwerben und des Bildens und Lehrens nimmer müde werden kann, wenn sein Wissen und Wollen durch das Gemüt vermittelt werden. Nur dann wird er jenen Geist unerschöpflicher Erbarmung haben, welcher sich auch der ärmsten und schwächsten Kleinen mit Nachsicht und Geduld annimmt und gerade diesen ein rechtes Vaterherz entgegenbringt. —

Zur höheren Lehrerweihe gehört vor allem ein Geist, welcher einer idealen Berufsauffassung, der Poesie und tiefen Religiosität, sowie einer edleren Weltanschauung überhaupt nicht entfremdet ist, denn die Jugend, mit welcher der Erzieher Umgang pflegt, ist ja die ewig sich erneuernde Poesie des Lebens. —

Digitized by Google

In keinem Berufe kommt es so sehr auf die Persönlichkeit an, wie in dem des Lehrers: die bestorganisierte Schule wird mit mittelmäßigen Lehrern wenig Bildung hervorbringen, ein ausgezeichneter, ein geborener Lehrer wird trotz aller Mängel der Organisation reiche Früchte erzielen. Die Aufgabe, den geistigen Funken in der trägen, zerstreuten, nach Vergnügen dürstenden Jugend zur dauernden Flamme anzufachen, ist vielleicht die höchste, die auf dem praktischen Gebiet gestellt werden kann. Sie fordert neben den Fachkenntnissen (das ist das wenigste) eine angeborene Begabung anregender Mitteilung, eine angeborene Sympathie mit der Jugend und jene nicht zu erlernende Überlegenheit des Charakters, vor welcher die Flegelhaftigkeit des natürlichen Menschen sich gebändigt fühlt. —

Nur ein guter Lehrer macht eine gute Schule, und wenn dieser fehlt, so ist alles andere, was etwa geschehen möchte, nur hinreichend, um ein übertünchtes Grab zu schaffen. —

Einen braven Lehrer, der mit aufopfernder Geduld und Hingebung in seinem Berufskreise waltet und deshalb auch mit Redlichkeit an seiner Fortbildung arbeitet, soll man nicht maßregeln und durch kleinliche Vorschriften mißtrauisch einschränken, am wenigsten sollten ihm Vorgesetzte irgend eine Methode aufzwingen wollen. —

Dem Volksschullehrer thut vor allem eine ideale, den Zug nach dem Höheren atmende Berufsanschauung und innige Berufsliebe not. Ohne diese wird das Lehramt geistloser Mechanismus ohne Leben und Frucht. In dem Maße, in welchem eine solche Anschauung Eigentum des Erziehers wurde, fühlt er sich zufrieden, glücklich und über alle Hindernisse erhaben. Berufsanschauung und Berufsliebe können jedoch nur dann wahrhaft dauernd, tief eingreifend und in ihrer ganzen Richtung gesichert sein, wenn sie auf dem Christentum beruhen und wenn somit der Lehrer und die Schule auch ihrer Kirche und dadurch dem Volke verbunden bleiben. Nicht das umfassendste Wissen, nicht die äußerlich vollendetste Methode machen für sich allein den wahrhaft tüchtigen, für Zeit und Ewigkeit segensreich wirkenden, mit seinem Berufe zufriedenen Lehrer, sondern wesentlich die auf dem Glauben, als auf einem den schwankenden Zeitinteressen nicht unterworfenen Fundamente gegründete Lebens- und Berufsanschauung und die hieraus quellende unvergängliche Liebe zur Jugend und die Kraft zum vorbildlichen Wandel. —

Auch der Lehrer ist, wie andere Menschen, nicht immer ein und derselbe in seiner Kraft und Arbeitslust. Körperliche und geistige Verstimmungen stellen sich bei ihm ein, und für den Besten und Edelsten kommen Stunden, die seine Seele mit Schatten umlagern und ihm den Beruf zur schweren Bürde machen. Während dann andere in stiller Zurückgezogenheit oder bei mehr mechanischen Geschäften es ruhig abwarten können, bis der böse Geist von ihnen gewichen, muß der Lehrer zur bestimmten Stunde unter seine Kinderschar treten und soll ihr Erwecker, ihr frisches Muster, ihr freundlich-ernster Vater sein. Das ist sehr schwierig und setzt einen hohen Grad von Selbstverleugnung voraus. Es wird wohlgethan sein, wenn der Lehrer an solchen Tagen mit noch innigerem Aufblick nach oben als sonst in den Kreis seiner Kinder tritt, und wenn er seine Arbeit mit dem ernsten Gedanken beginnt, daß auch heute Gott als höchster Revisor seine Worte hört und seine Thaten wägt. Daneben möge er sich erinnern, daß der finstere Geist des Mißbehagens und der Schwermut alles ins Graue malt und gar gewiß jeden Fehler der Kleinen vergrößert, gar leicht da Bosheit und Tücke wittert, wo nur kindliche Heiterkeit oder jugendlicher Leichtsinn hervortreten. In dieser Erinnerung wird es dem Lehrer sodann leichter werden, den festen Vorsatz zu fassen und auszuführen, nur heute keine bedeutendere Strafe zu verhängen oder zu vollziehen, und sich dadurch vor schmerzlicher Übereilung zu sichern. —

Wir glauben daran erinnern zu müssen, daß die Vorgesetzten der Lehrer, geistlichen und weltlichen Standes, sich überall der Vorstellungen und Begriffe aus früheren Zeiten entschlagen und den wackern, seiner Pflicht genügenden Lehrer nicht mehr wie einen vorweltlichen Schulhalter, sondern seinem Berufe und seiner Bildung entsprechend behandeln müssen. Dem Dünkel, der Anmaßung, dem Ehrgeiz ohne Thatkraft, der frivolen Aufklärung werden wir niemals das Wort reden; aber um so mehr wünschen wir auch den wackern Lehrer angemessen behandelt zu sehen. Es giebt eine Menge Plackereien und Quälereien, vor denen kein Gesetz hinreichend schützen kann, die aber doch das Leben recht sauer machen und den Beruf verleiden können. Wehe den Vorgesetzten, die sich solcher Mißgriffe schuldig

Digitized by Google

machen und damit zeigen, daß es ihnen nicht um die Sache, sondern um Personen zu thun ist. Wehe aber auch den Stimmführern unter den Lehrern, welche geheim und offen gegen die Vorgesetzten zu erbittern suchen .... Wir wollen dem Lehrerstande Achtung gesichert wissen und wünschen die öffentliche Meinung mehr und mehr zu seinen Gunsten zu gewinnen. Aber das Beste können und müssen die Lehrer doch selbst wirken. Mögen sie überall möglichst lieber sein wollen als brave tüchtige Lehrer, mögen sie in treuer Amtsführung, in religiös-sittlicher Haltung überall ohne Heuchelei und Hochmut vorleuchten, mögen sie dem Volke zeigen, daß sie es in seinen Kindern lieben, und die Achtung wird nicht fehlen, der Stand wird sich heben und dem Volke nützlich sein in Zeit und Ewigkeit. —

4. Kellners Werke. „Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. Mit vorwiegender Rücksicht auf das Volksschulwesen." (3. Bde. Essen. 3. Aufl. Die beste Geschichte der Pädagogik eines katholischen Schulmanns. Holt tief aus, würdigt auch die Verdienste protestantischer Pädagogen unparteiisch, ist mit hoher Begeisterung geschrieben.) — „Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts." (Freiburg. 9. Aufl.) — „Volksschulkunde. Ein theoretisch-praktischer Wegweiser für katholische Lehrer, Schulaufseher und Seminare." (8. Aufl. Essen.) — „Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. Schulaufsehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet." (14. Aufl. Essen. Das verbreitetste und beliebteste Buch Kellners, in seiner Art klassisch.) — „Aufgaben zu Übungen im höheren schriftlichen Gedankenausdruck, vorzugsweise für weibliche Bildungsanstalten." (2. Aufl. Freiburg.) — „Poesie in der Volksschule. Eine Sammlung von Gedichten zur Förderung der Sprache und Gemütbildung." (2. Aufl. Essen.) — „Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht." (4 Teile. Altenburg.) — „Materialen für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck in höheren Lehranstalten." (9. Aufl. Altenburg.) — „Denk-, Sprech- und Aufsatzschule für Unter-, Mittel- und Oberklassen der Volksschulen." (17. Aufl. Altenburg.) — „Lesebücher für höhere Schulen." (Freiburg.) — „Pädagogische Mitteilungen aus den Gebieten der Schule und des Hauses." (4. Aufl. Essen.) — „Lebensblätter. Erinnerungen aus der Schulwelt." (2. Aufl. Freiburg. In seinem letzten Lebensjahre veröffentlicht. Ein Muster von Selbstbiographie. Atmet hohe Liebe zum Beruf.) — Außerdem viele Artikel in Zeitschriften, namentlich in dem von ihm herausgegebenen „Schulfreund". Besonders wertvoll sind seine Berichte über Erscheinungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts in Lübens „Pädagogischem Jahresbericht".

Litteratur: „Lose Blätter, Pädagogische Betrachtungen und Ratschläge von Kellner. Gesammelt und geordnet von A. Görgen." (Freiburg.) — „Kellner, Ein Blatt der Erinnerung von Schulrat Dr. A. Beck." (Trier.) — Außerdem viele Artikel in Schulzeitungen.

Braunschweig. **E. Oppermann.**

Keramische Fachschulen

bezwecken die Hebung und Förderung des Kunsthandwerks zunächst durch Heranbildung theoretisch und praktisch geschulter junger Leute zu Modelleuren, Gefäßmalern, Freidrehern u. s. w. für die Thonwaren-Industrie.

Die erste derartige Fachschule in Deutschland besteht seit Oktober 1879 zu Höhr, Regierungsbezirk Wiesbaden. An der Schule sind beschäftigt: 2 Fachlehrer, 2 Hilfslehrer und ein Vorarbeiter. Am 1. April 1897 kommen hinzu 1 Chemiker, 1 Brennmeister und 1 Dreher. Die Schule besitzt ein chemisches Laboratorium, 2 Versuchsöfen, eine Schlemmerei, Thonkeller, Dreherei, Lehrsäle, Sammlungsräume u. s. w. Die Anstalt ist durchschnittlich von etwa 25 Tagesschülern und 40 Abendschülern besucht.

Der Kursus ist im allgemeinen auf 3 Jahre festgestellt. Der Unterricht wird täglich in wöchentlich 42 Stunden während des Tages und an 4 Abenden in je 2 Stunden erteilt. Die Aufnahme der Schüler erfolgt jederzeit. Zur Aufnahme als Schüler ist ein Alter von mindestens 14 Jahren und gute Elementarschulbildung erforderlich. Das jährliche Schulgeld beträgt für Tagesschüler 30 Mark, für Abendschüler 4 Mark. Das erforderliche Zeichen- und Modellier-Material wird den Schülern von der Schule unentgeltlich verabfolgt.

Die Schule untersteht der Oberleitung des Ministeriums für Handel und Gewerbe zu Berlin und wird von der Bezirksregierung zu Wiesbaden beaufsichtigt.

Unterrichtsgegenstände sind Freihandzeichnen, Gefäßmalerei, Modellieren, Projektionslehre, Stillehre, Gefäßlehre, Farbenlehre, Kursus über

Digitized by Google

die gesamte Thonwarenfabrikation und gewerbliche Buchführung.

In Österreich bestehen Fachschulen für Thonindustrie und verwandte Gewerbe in Znaim und Teplitz, in Frankreich in Sevres. In Bunzlau (Schlesien) wird jetzt eine keramische Schule auf Kosten des Staates und der Kommune eingerichtet werden. Die Stadt Bunzlau stellt das Gebäude. Für diese Stadt, welche eine bedeutende Thonindustrie besitzt, war die Gründung der Anstalt von der größten Wichtigkeit, wie auch für die großartigen Porzellanfabriken, welche sich in Schlesien befinden.

Breslau. Fiedler.

Kerbschnitzerei

s. Handarbeits-Unterricht

Keuchhusten

Der Keuch-, Stick- oder Krampfhusten (tussis convulsiva) befällt hauptsächlich Kinder des 2—5. Jahres, vom 7. Jahre an wird er selten. Hauptsächlich tritt er bei Beginn des Frühjahres auf; im Hochsommer ist er relativ selten. Über die Verheerungen, welche der Keuchhusten in der Kinderwelt bewirkt, lassen sich genaue Angaben nicht machen, da der Stickhusten oft von tödlichen Nachkrankheiten gefolgt wird, und letztere vielfach als selbständige Todesursachen in den Listen erscheinen. Die Sterblichkeit mag ungefähr 4% der Erkrankten betragen. In den Jahren 1881—90 starben im Königreich Sachsen jährlich durchschnittlich 892 Kinder an Keuchhusten. Die Krankheit beginnt mit den Symptomen des Schnupfens und des Katarrhes der Luftwege. Meistens nach etwa 8 Tagen wird der Husten krampfartig mit pfeifender Inspiration, beruhend auf einem durch Krampf bewirkten Verschluß der Stimmritze. Der Anfall läßt gewöhnlich nach $^1/_2$—2 Minuten nicht selten unter Erbrechen schleimiger Massen nach und kann sich 20 bis 40 mal und mehr in 24 Stunden wiederholen. Die Kinder werden durch die heftigen Anfälle stark angegriffen, gehen in ihrer Ernährung meistens zurück und sind gegen interkurrente Krankheiten wenig widerstandsfähig.

Die Dauer der Affektion beträgt 2 bis 4 Monate. Die Krankheit ist ansteckend und wird anscheinend leicht und zwar durch den Auswurf übertragen. Einige nehmen Bakterien, andere Protogoen als die Erreger an; die Akten sind über die Frage noch nicht geschlossen.

Die Behandlung ist gegen dieses Leiden ziemlich machtlos und kann allein vom Arzte erfolgreich geleitet werden.

Man kann der Krankheit dadurch vorbeugen, daß man die Gesunden von den Kranken früh trennt. Wenn an einem Orte Keuchhusten herrscht, so soll allen mit Husten behafteten Kindern Hausarrest auferlegt werden, denn schon in jenem vorerwähnten Prodromalstadium ist der Keuchhusten ansteckend. Schwächliche, z. B. lungenkranke Kinder überführt man, um sie vor Ansteckung zu schützen, am besten an einen anderen Ort.

Kindergärten, Vorschulen und ähnliche Institute werden nicht selten Ausgangspunkte schwerer Epidemieen; den Vorständen ist daher besondere Aufmerksamkeit und die sorgfältige Beobachtung event. rasche Entfernung ihrer hustenden Pfleglinge dringend anzuempfehlen.

Der Auswurf der Kranken ist sorgfältig zu desinfizieren, d. h. zu verbrennen oder, ebenso wie die besudelten Teile des Erdbodens mit 5% Karbollösung zu überschütten.

Die Taschentücher der Kinder sind täglich zu wechseln, die beschmutzten 24 Stunden lang in starke Seifenlösung oder 5% Karbollösung zu legen oder auszukochen und dann erst zu waschen.

Litteratur: Dammer, Handwörterbuch der Gesundheitspflege. Berlin 1891; ferner jedes Medizinische Lehrbuch.

Jena. A. Gärtner.

Kinderanzüge

s. Kleidung

Kinderaufführungen, Kinderbälle, Kindergesellschaften

s. Kinderschauspiele u. Vergnügungen d. Jugen

Kinderei

1. Kindisch und kindlich. 2. Pädagogisches.

1. Kindisch und kindlich. Als Kinderei bezeichnet man alles das, was der Ausdruck der wahren, unverfälschten Kindesnatur ist. Am einfachsten nähert man sich dem Inhalte dieses Wortes, wenn man darüber nachdenkt, was der Mensch an Äußerungen seines seelischen Lebens

Digitized by Google

mit dem Übergang ins reifere Alter verliert, im Gegenſatz zu dem, was ihm bleibt und ſich fürs Gute oder Schlechte weiter entwickelt. Die Kindereien ſind in ſittlicher Beziehung Adiaphora, obſchon ſich mit ihnen gar leicht eine ethiſche Beurteilung verbinden läßt, weil ſich hier zuerſt das beginnende Willensleben offenbart; aber eigentlich tadelnswert werden ſie erſt, wo ſie als unnatürliches Thun im Leben der Erwachſenen erſcheinen. Beiſpiele dieſer Art zeigt nicht nur die tägliche Erfahrung, ſondern auch die Geſchichte, welche uns zunächſt an die Wiedertäufer erinnert, die in Verkehrung des Bibelwortes: „So ihr nicht werdet wie die Kinder“ ihr Leben in eine allgemeine Kinderei umwandelten. Das führt uns gleich auf eine weitere Beſtimmung unſerer vorliegenden Sache: Kinderei und Kindlichkeit dürfen nicht miteinander verwechſelt werden. Die reine, nicht die gemachte Kindlichkeit ziert auch den Mann und das Weib, wenn ſie ſich dieſelbe erhalten können. Es iſt etwas Schönes um den Kinderſinn und Kinderglauben, wo ſie ſich wirklich finden, und nur die ſittliche Roheit vermag ſolche Erſcheinungen in den Koth zu ziehen. Hat doch ſelbſt ein Schiller ſich an der Geſtalt der Johanna d'Arc ſittlich erwärmt, daß er nach Vollendung ſeines Dramas ſagen konnte: „Dich ſchuf das Herz.“ Ein anderes ſchönes Zeugnis für die Kindlichkeit findet ſich in dem Aufſatze: „Über naive und ſentimentaliſche Dichtung“, welches wir uns im Intereſſe des Gegenſtandes mitzuteilen erlauben: „Aus dem Widerſpruche zwiſchen dem Urteile der Vernunft und des Verſtandes geht die ganz eigene Erſcheinung des gemiſchten Gefühls hervor, welches das Naive der Dentart in uns erregt. Es verbindet die kindliche Einfalt mit der kindiſchen; durch die letztere giebt es dem Verſtande eine Blöße und bewirkt jenes Lächeln, wodurch wir unſere (theoretiſche) Überlegenheit zu erkennen geben. Sobald wir aber Urſache haben, zu glauben, daß die kindiſche Einfalt zugleich eine kindliche ſei, daß folglich nicht Unverſtand, nicht Unvermögen, ſondern eine höhere (praktiſche) Stärke, ein Herz voll Unſchuld und Wahrheit die Quelle davon ſei, welches die Hilfe der Kunſt aus innerer Größe verſchmähte, ſo iſt jener Triumph des Verſtandes vorbei, und der Spott über die Einfältigkeit geht in Bewunderung der Einfachheit über. Wir fühlen uns genötigt, den Gegenſtand zu achten, über den wir vorher gelächelt haben, und indem wir zugleich einen Blick in uns ſelbſt werfen, uns zu beklagen, daß wir demſelben nicht ähnlich ſind.“ — Daraus ergiebt ſich zugleich, daß zu dem Subſtantivum Kinderei das Adjektivum kindiſch gehört und dieſes nie da angewendet werden darf, wo man das kindliche Weſen hervorheben will.

Aus der Kindesnatur heraus muß ſich ergeben, was kindiſch und was kindlich iſt. Die Kindlichkeit liegt mehr auf dem Gebiet, das man ſpäter als gute Geſinnung bezeichnet. Ihre bekannteſten Äußerungen ſind der Kinderglaube, der Kinderſinn und das kindliche Vertrauen. Das Kindiſche zeigt ſich mehr im ſichtbaren Thun der Jugend. Der Vorſtellungskreis iſt noch enge und wenig verbunden, die Empfänglichkeit für Sinneseindrücke noch friſch und ſtark, über allem waltet die Unruhe und die Kraftüberfülle des werdenden Geiſtes, und ſo kommt es, daß das Kindesleben ſich für den reifen Verſtand in vielfachen Widerſprüchen und Wunderlichkeiten bewegt. Gutes und Böſes vermiſchen ſich; Weinen und Lachen gehen in einander über; Schmollen, Schlagen und Liebkoſen löſen ſich unvermittelt ab; jetzt ſcheint das Kind verſtändig zu fragen und gleich darauf redet es Unſinn, nur damit geredet iſt; es klagt über Müdigkeit und im nächſten Augenblick ſpringt es mit dem Nehlein um die Wette. Das Kind kennt keine Vergangenheit und keine Zukunft, es beſitzt nur die unmittelbarſte Gegenwart. Darum vergißt es ſo leicht Beleidigungen, wenn man überhaupt von ſolchen reden will. Der Kern ſeines Weſens iſt, bis zur Übermüdung die Organe ſeines Leibes und ſeiner Seele gebrauchen. Seine überſchießende Kraft will, wie Jean Paul ſagt, nur blicken, horchen, greifen, tappen. Dabei wird es von einer regen Phantaſie unterſtützt, welche es nötigt, ſeine Beobachtungen und Erfahrungen im Spiele zu verwerten. Gar hübſch ſpricht ſich Luther über das kindiſche Thun aus: „Das Kind iſt wie ein Trunkener, weiß nicht, daß es lebet, lebt gar ſicher fröhlich dahin, ſpringet und hüpfet. Und ſolche Kinder ſind gern in großen Gemachen und Wohnungen, da ſie Raum haben.“ An einer anderen Stelle der Tiſchreden nennt er ſie unſeres Herrn Gottes Närrchen. Comenius vergleicht ſie mit Ameiſlein, die immer etwas umhertragen, wenden, ziehen, legen. Recht deutlich zeigt ſich das kindiſche Weſen auch beim Spiel am und auf dem Sandhaufen, den zuerſt der Verfaſſer der Levana in die Pädagogik eingeführt hat. „Stundenlang ſah ich oft ſpielende Kinder ihn als Bauſteine, als Wurf-

Digitized by Google

maſchine, als Kaskade, Waſchwaſſer, Saat, Mehl, Fingerkitzel, als eingelegte Arbeit und erhobenes Füllwerk, als Schreib- und Malergrund verwenden."

2. Pädagogiſches. Die Kinderei zeigt ſich aber nicht nur in der ſchulfreien Zeit; auch iſt ſie für die Erwachſenen ihrer Folgen wegen nicht immer ſo harmlos wie im Spiel. Aber es wäre doch auch in ſolchen Fällen unpädagogiſch, immer gleich an abſichtliche Bosheit zu denken. „Buben denken an keine Folgen; ſie haben Freude am augenblicklichen Kitzel," ſagt Jeremias Gotthelf. Das Bubeln an ſich iſt nicht gefährlich; es kann es werden, wenn es ſich über ſeine Zeit hinaus erhält. Dem Bubeln entſpricht bei den Mädchen das Klatſchen und die naive Heimlichthuerei. Selbſt im Unterrichte fehlen Kindereien nicht. Sie zeigen ſich in den mannigfachſten Formen der Unaufmerkſamkeit und des Leichtſinns. Während der eine Schüler ſich erhebt, ſteckt ihm der Nebenmann eine aufrecht ſtehende Feder in die Sitzbank, oder man zeichnet dem Vordermann eine Fratze auf den Rücken, mehreren Mädchen werden die Zöpfe zuſammengebunden, und was dergleichen Unarten mehr ſind, die ſich unter Umſtänden ſogar an den Lehrer wagen. Wir denken dabei gar nicht an die planmäßigen Bübereien, wie ſie hie und da in Mittelſchulen gewiſſen Lehrern gegenüber ins Werk geſetzt werden. Dieſe ſchließen wir ſo wie ſo von unſerer Betrachtung aus, denn das ſind keine Kindereien mehr, ſondern Vergehen, deren Behandlung eine ſtrengere Zucht erheiſcht.

Es iſt nun freilich ſo, daß vielfach zwiſchen Bosheiten und Kindereien kein Unterſchied gemacht wird, daß man weder das eine noch das andere dulden will. Johann Friedrich Flattich (1713—1797) giebt dafür ſeitens der Eltern und Erzieher folgende Urſachen an: „Einige denken nicht zurück, wo ſie in jungen Jahren geweſen, und meinen, junge Leute ſollen eben auch ſo ſein, wie ſie jetzt ſind. Einigen ſind Kindereien unerträglich, weil ſie moros ſind, und keine Freude an jungen Leuten haben. Einige machen ſich eine beſondere Ehre daraus, daß ſie ſo geſetzte und geſcheite Kinder haben, und laſſen deswegen keine Kinderei aufkommen. Einige ſorgen, die Kindereien möchten jungen Leuten hangen bleiben. Einige machen es in der Kinderzucht bloß anderen nach, entweder aus Unwiſſenheit, oder aus Menſchengefälligkeit oder aus Vorurteil. Es giebt auch ſolche Leute, welche zwar wohl einſehen, daß die Natur die Kindereien mit ſich bringe, aber ſie können nicht warten, bis junge Leute ſolche ſelbſt ablegen, und ſuchen deswegen ſolche den jungen Leuten entweder mit Gewalt, oder durch Einprägen der Schande, oder durch Erregung des Ehrgeizes abzuthun."

„Giebt man Achtung, was es für Folgen hat, wenn man bei jungen Leuten keine Kinderei leiden will, ſo findet man, daß ſie teils ſchüchtern, verdrießlich, kränklich, teils lieblos, teils hochmütig, teils heimtückiſch werden. Es geſchiehet auch, wann ſie Luſt bekommen, ſo findet man, daß ſie alsdann deſto kindiſcher und bübiſcher ſind. Gleichwohl kann man auch den Kindereien nicht völlig freien Lauf laſſen, indem ſonſt ein wildes Weſen entſtehen würde. Es erfordert oft auch die Not oder gewiſſe Umſtände, daß man wenigſtens zu gewiſſen Zeiten den Kindereien Einhalt thun muß." (S. Art. Flattich.)

Die Wahrheit dieſer Worte Flattichs wird ſich gegen jeden Einwand behaupten können. Dazu kommt noch, daß auch andere Pädagogen beſten Rufes bald unter dieſer, bald unter einer anderen Form dieſelben Gedanken vertreten. In der Gegenwart wendet ſich ſelbſtverſtändlich keine einſichtige Stimme mehr gegen das Spiel der Kinder; man bemüht ſich im Gegenteil, demſelben möglichſt viel Raum zu ſchaffen. Es erübrigt uns darum nur, noch ein Wort über die Behandlung desjenigen jugendlichen Thuns zu ſagen, das man neben dem Spiele ganz beſonders als Kinderei bezeichnet. Flattich giebt dafür den Rat, man ſolle die Jugend austoben laſſen. „Die Kindereien müſſen nützlich ſein, weil die Natur nichts umſonſt thut; ja, es wäre eine Frage, ob man ohne Kindereien und Bübereien ein rechter Mann werden könnte." Es iſt aber auch nach ſeiner Anſicht genau zu unterſcheiden, was Kinderei und was wirkliches Vergehen iſt. Äußerlich dieſelbe Erſcheinung kann je nach den inneren bewegenden Urſachen bald dahin, bald dorthin gerechnet werden müſſen. Der Unterricht kann als ſolcher Kindereien nicht vertragen, weil dadurch ſeine eigenſten Zwecke geſtört werden. Darum tritt ihm die Regierung zur Seite, deren Aufgabe es iſt, alles Störende fern zu halten und ihm vorzubeugen. Das beſte Mittel hierfür iſt der Unterricht ſelbſt, wenn es ihm gelingt, der Kinder Aufmerkſamkeit zu gewinnen. Kommen trotzdem Kindereien zum Vorſchein, ſo ſucht man dieſelben durch die ſtrafenden Regierungsmaßregeln zu beſeitigen, wobei aber nicht zu ver-

Digitized by Google

gessen ist, daß das geräuschloseste Mittel das beste sein muß. Schon Comenius tritt energisch für eine milde Behandlung der Schüler bei Verstößen gegen die Disziplin ein, und Franckes „Instruktion für die Präzeptores in Bezug auf die Disziplin“ enthält für die Gegenwart noch beherzigenswerte Winke. Freilich verdanken wir erst den Philanthropen eine allgemeinere menschenfreundlichere Gestaltung des Schullebens.

Neben der Schule beugt man den Ausschreitungen des kindlichen Mutwillens am besten durch freie Aufsicht und gute Beschäftigungen vor, welche die Gedanken der Kinder für den Gegenstand des Spieles oder der Arbeit gefangen nehmen. Wir schließen mit einer Mahnung des Comenius aus dessen „Informatorium der Mutterschule“: „Wer ein verständig Kind haben will, der muß verständig mit ihm umgehen.“

Litteratur: Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich. Von Karl Friedrich Ledderhose. — Luthers pädagogische Schriften. Von Dr. H. Keferstein. — Franckes pädagogische Schriften. Von Dr. G. Kramer. — Ziller, Allgemeine Pädagogik. — Ziller, Das Leipziger Seminarbuch. — W. Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Drittes Heft. — Eduard Ackermann, Die häusliche Erziehung. — Adolf Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? 1897.

Zürich. A. Hug.

Kinderfehler

1. Allgemeine Würdigung. 2. Geschichtliches. 3. Wesen. 4. Einteilung. 5. Gegenwärtiger Stand der Fehlerlehre. 6. Methodische Winke.

1. Allgemeine Würdigung. Schwächliche, mangelhaft entwickelte, mit Fehlern und Gebrechen beladene Kinder erziehen, heißt Riesenarbeit verrichten; denn hier sind Schwierigkeiten zu überwinden, die an die persönliche Tüchtigkeit des Erziehers die höchsten Anforderungen stellen. In solcher hervorragend christlichen Liebesarbeit offenbart der Heldenmut des Erbarmens seine schönste Machtfülle, und von den Erziehern, die den „Armen an Geist und Körper“ in der Kinderwelt ihre Kräfte weihen, gilt vor allem das Wort: „Die Lehrer werden leuchten wie des Himmels Glanz!“

2. Geschichtliches. Seit langem schon waren edle Menschenfreunde mit Erfolg bemüht, den mit Fehlern behafteten Kindern durch angemessene Erziehung zu helfen. In thatkräftiger Fürsorge erprobten sie jene stattliche Reihe von Erfahrungen, Winken und Ratschlägen, die in den Erziehungsschriften namentlich des letzten Jahrhunderts aufgespeichert ist. Eine wissenschaftliche Lösung dieses schwersten aller pädagogischen Probleme konnten sie jedoch nicht geben. Selbst wenn die Erziehungswissenschaft nicht von der idealen Grundlegung der Erziehungsgrundsätze vollständig in Anspruch genommen worden wäre, hätte jeder Versuch, den Kinderfehlern wissenschaftlich gerecht zu werden, an dem Mangel ausreichender physiologischen und psychologischen Unterlagen scheitern müssen. Hieraus mag es sich auch erklären, daß die überlieferten Ansichten über die Deutung und Behandlung der Kinderfehler zumeist der tieferen Begründung entbehren und den Anschein erwecken, als sei man den Kern der Sache mehr zu umgehen, als zu verstehen bestrebt gewesen. Verhältnismäßig am meisten geschah für die theoretische und praktische Ausgestaltung der Lehre von den Kindergebrechen (Taubstummheit, Blindheit u. a. auf körperlichem und sittliche Verwahrlosung, Blödsinn u. a. auf geistigem Gebiete). Die Schriften Salzmanns, Niemeyers, Herbarts u. a. beweisen indes, daß man auch die eigentlichen Kinderfehler nach Gebühr zu würdigen verstand. Das Hauptverdienst, die Kinderfehler zur Höhe der wissenschaftlichen Forschung gehoben zu haben, kommt Herbart und seinen Schülern zu. Sehr deutlich erkennt man dies aus den vortrefflichen Erörterungen, die Herbart in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ (2. Abschn. des III. Teils, von § 295 bis § 330) diesem Gegenstande gewidmet hat. Was der Meister angebahnt, haben seine Jünger redlich weitergeführt. Ein unmittelbarer Schüler Herbarts, Ludwig von Strümpell, war es, der zuerst den Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Lehre von den Kinderfehlern wagte, mittelbare Schüler Herbarts sind es auch vor allem, die in verdienstvoller Arbeit der „pädagogischen Heilkunde“ (Stoy) die Wege ebneten, und ihrem Vorgehen ist es wesentlich zu danken, daß seit etwa einem Jahrzehnt gleichstrebende pädagogische Forscher und Finder das Beobachtungsgebiet der kindlichen Eigenart nach der pathologischen Seite hin erweitern und mit Erfolg bebauen konnten.

3. Wesen. Die Lehre von den Kinderfehlern umfaßt „alle Zustände und Vorgänge, welche erfahrungsgemäß während der Entwicklung des geistigen Lebens im Kindesalter von solcher Beschaffenheit sind, daß sie der Abschätzung

Digitized by Google

und Wertbestimmung, nach denen der Pädagog sie im Hinblick auf die von ihm gedachte und erstrebte Jugendbildung auffaßt und beurteilt, sich entweder nicht als genügend oder als bedenklich oder schädlich, überhaupt als in irgend welcher Hinsicht der Besserung bedürftige Fehler darstellen." (Strümpell.) Zu den Kinderfehlern gehören demnach alle die Mängel, schlechten Neigungen und üblen Gewohnheiten, die während der Entwickelung der Kindesnatur von der Geburt bis zum Eintritt der Pubertät beobachtet werden, insofern sie der pädagogischen Behandlung zugänglich und würdig erscheinen. (Vergl. hierzu den Abschnitt Jugendfehler!) Fehlerhaftigkeit im pädagogischen Sinne bedeutet mithin Mangel an Leistungs- bezw. Bildungsfähigkeit, keinesfalls aber Krankhaftigkeit im ärztlichen Sinne. Sie tritt am Kinde um so häufiger hervor, als bei ihm die anatomisch-physiologischen Verhältnisse in fortwährender Veränderung begriffen, die Vorstellungen wenig widerstandsfähig und die Gefühlswerte noch in jeder Hinsicht schwankend sind; außerdem aber ein fester Mittelpunkt für die sittliche Willensbestimmung noch nicht vorhanden ist.

4. Einteilung. Was die Gliederung der Kinderfehler anlangt, so unterscheidet Herbart zwischen Fehlern, die das Kind hat, und solchen, die es macht; jene sind bleibende, diese vorübergehende, die jedoch durch Wiederholung zu bleibenden werden können. Beide entstehen mehr oder weniger unter Mitwirkung der Individualität. Außer von Fehlern „der bloßen Schwäche" redet Herbart von Fehlern, die im Vorstellungsleben als solchem zu beobachten sind (Beengung, Starrheit, Zerstreutheit, „das Springende energischer Naturen"), und von sittlichen Fehlern (Trägheit, Wildheit, Unschicklichkeit, Leidenschaftlichkeit, Ungehorsam, Geringschätzung des moralischen Urteils).

Strümpell unterscheidet in seiner „Pädagogischen Pathologie" folgende Hauptgruppen von Kinderfehlern:

1. Die Gruppe der aus dem Übergewicht der körperlichen Einflüsse auf die psychischen Vorgänge entspringenden Fehler (Weichlichkeit, Schlaffheit, Mangel an körperlicher Rührigkeit, Bequemlichkeitsliebe, Trägheit, Faulheit, Empfindlichkeit, Leckerhaftigkeit, Neigung zu Zorn, Unstätigkeit, Eigensinn, Mangel an Mitleid, Rohheit, gewisse Sprech- und Sprachfehler u. s. w.)

2. Die Gruppe der durch Störungen, Alterationen und Defekte, die aus inneren Gründen im physischen Mechanismus stattfinden, verursachten Fehler. (Gedächtnis- und Erinnerungsschwäche, mangelhafte Perzeption, Apperzeption und Reproduktion, unregelmäßiger Vorstellungsverlauf, Unaufmerksamkeit, Schwathaftigkeit, Zerstreutheit, Vergeßlichkeit, Mangel an Phantasie, Denkfaulheit, Unbeholfenheit, Willensschwäche u. s. w., kurz, vorzugsweise Fehler des Vorstellungslebens.)

3. Die Gruppe der aus Mißverhältnissen zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Kausalitäten, sowie aus den Defekten der letzteren entspringenden Fehler (Unverträglichkeit, Verschlossenheit, Heuchelei, Verleumdung, Eigennutz, Ungehorsam, Hochmut, Neid, Undankbarkeit, Unhöflichkeit, Mangel an Konsequenz, beschränkter Schönheitssinn, Mangel an Wohlwollen und religiösem Sinn u. s. w.).

4. Die Gruppe der Fehler, die sich beim Übergange aus der Kindheit in das Jugendalter und während des letzteren auftreten, wie Leichtsinn, Mangel an Selbstbeherrschung, Schwäche des Charakters u. s. w.

Nach Stoy (Encyklopädie ꝛc. S. 288) „können die Störungen auf der Seite des Leiblichen liegen, insofern von hier aus dem geistigen und sittlichen Leben eine bestimmte bleibende Hemmung erwächst, oder auf Seite des geistigen Lebens, wenn der Gedankenkreis solcher Art ist, daß in ihm die sittliche Krankheit sich erzeugt." Friedrich Scholz (Bremen), unterscheidet: 1. Fehler auf dem Gebiete des Fühlens und Empfindens, 2. Fehler auf dem Gebiete der Vorstellung, 3. Fehler auf dem Gebiete des Wollens und Handelns. Diese Unterscheidung weist viele Berührungspunkte mit der Lauckhards auf, der die einzelnen Fehler unter die Gesichtspunkte der Empfindung, des Willens, des Verstandes und der Phantasie einreiht, zugleich aber, abweichend von Scholz, die Beziehungen der Fehler zu den Temperamenten eingehend würdigt. (Vergl. Lauckhard, Katechismus der Erziehung.) H. Emminghaus, aus dessen Feder das beste Werk über die psychischen Störungen des Kindesalters hervorgegangen ist, kennzeichnet die Kinderfehler als Anomalieen der Gefühle, des Vorstellens und des Begehrens und Strebens. Ganz besondere Verdienste um das Verständnis der Kinderfehler hat sich der Psychiater J. L. A. Koch durch Einführung des Begriffs der psychopathischen Minderwertigkeit erworben. Koch unterscheidet angeborene und erworbene Minderwertigkeiten und spricht in beiden Fällen 1. von

Digitized by Google

pſychopathiſcher Dispoſition, 2. pſychopathiſcher Belaſtung und 3. pſychopathiſcher Degeneration. Die Dispoſition äußert ſich nach ihm in leicht verletzbarer pſychiſcher Zartheit und raſcher Erſchöpfbarkeit, die Belaſtung in mit Zwangsvorſtellungen und Zwangshandlungen verbundener Reizbarkeit, die Degeneration in intellektueller und moraliſcher Schwäche. Auf pädagogiſchem Gebiete iſt die Lehre von den Minderwertigkeiten mit Erfolg verwertet worden von Trüper, dem verdienſtvollen Organiſator einer Anſtalt für „ſchwer erziehbare“ Kinder (Sophienhöhe bei Jena). Während Strümpell, Scholz, Emminghaus und Koch in ihren Aufſtellungen den Hauptnachdruck auf die Entſtehung der Kinderfehler und die Seelenthätigkeiten, innerhalb welcher ſie beobachtet werden, legen, betrachten andere die Zeitdauer des Verlaufes als maßgebend und unterſcheiden akute und chroniſche Fehler, oder gruppieren ſie nach ſomatiſchen oder ethiſchen bezw. äſthetiſchen Geſichtspunkten. Akute und chroniſche Fehler, die auf dem Gebiete des Körpers wie auf dem des Geiſtes vorkommen, entwickeln ſich unter dem Einfluſſe vorübergehender oder dauernder Erkrankung des Körpers oder des Geiſtes oder beider zugleich. Körperliche Fehler weiſen ebenſo wie geiſtig-ſittliche entweder auf körperliche, oder auf geiſtige Urſachen, oder auf körperliche und geiſtige Urſachen zugleich hin. Chroniſche körperliche oder geiſtige Fehler, die ein ſehr ſchweres bezw. dauerndes Erziehungshindernis bilden, nennt man Kindergebrechen; ſie können angeboren oder erworben ſein.

Hinſichtlich der Beurteilung und erzieheriſchen Behandlung ſittlicher Fehler und Gebrechen, ſoweit ſie den öffentlichen Geſetzen zuwiderlaufen, kommt die pädagogiſche Fehlerlehre mit der Kriminalpſychologie in nachbarliche Berührung, beſonders im Punkte der Zurechnungsfähigkeit verbrecheriſcher Kinder. Inſofern Kinderfehler an das Krankhafte ſtreifen oder Merkmale von Krankheiten darſtellen, unterliegt ihre Beurteilung vorzugsweiſe der mediziniſchen Wiſſenſchaft. Endlich können Kinderfehler auch nach ſittlich-religiöſen Geſichtspunkten beurteilt werden. Die wiſſenſchaftlichen Grenzgebiete der pädagogiſchen Fehlerlehre, als einer „aſſociierenden“ Wiſſenſchaft, ſind alſo Rechtswiſſenſchaft, Arzeneiwiſſenſchaft und Ethik bezw. Theologie; die Abſteckung der Grenzen nach dieſen drei Richtungen iſt noch zu vollziehen.

5. Gegenwärtiger Stand der Fehlerlehre. Die Vielheit der Einteilungen und die Mannigfaltigkeit der Geſichtspunkte, die in der pädagogiſchen Fehlerlehre möglich iſt, entſpricht ebenſo der Vielgeſtaltigkeit, in der die Fehlerhaftigkeit ſich äußert und zur Beurteilung herausfordert, wie der Unſicherheit, die in der Auffaſſung der Kinderfehler noch herrſcht, und den unendlichen Schwierigkeiten, mit welchen die Fehlerforſchung gegenwärtig noch zu kämpfen hat. In der That befindet ſich die pädagogiſche Fehlerlehre noch in ihren erſten Anfängen; vorderhand ſtehen erſt die allgemeinen Umriſſe feſt, und nur einige wenige auf Thatſachen gegründete Unterſuchungen ſind geeignet, den zukünftigen Ausbau wirkſam zu ſtützen. Grund genug zu der Warnung vor verfrühtem, übereilem Schematiſieren und Syſtematiſieren und zu der Mahnung, erſt durch ausgedehnte, umfaſſende Einzelforſchungen die Unterlagen zu ſchaffen, die zu einem erfahrungsgemäßen Auf- und Ausbau der pädagogiſchen Fehlerlehre notwendig ſind. Nicht das Anhäufen von ungeprüften Allgemeinbegriffen thut es, ſondern das emſige Erforſchen des Thatſächlichen, wenn anders die pädagogiſche Fehlerlehre nicht Wortkunde, ſondern Thatſachenkunde ſein ſoll.

Welche Unſumme von Kenntniſſen und Erkenntniſſen muß dem proteusartig in raſchem Fluſſe ſich verändernden Seelenleben des ſich entwickelnden Kindes durch gewiſſenhafte Beobachtung noch abgerungen werden, ehe dieſes Ziel erreicht iſt! Welche langwierigen Forſchungen müſſen beiſpielsweiſe noch angeſtellt werden, ehe volle Klarheit über die das Entſtehen und den Verlauf der Kinderfehler beſtimmenden bezw. beeinfluſſenden anthropogeographiſchen Verhältniſſe gewonnen iſt! Wie wenig wiſſen wir über die ſog. problematiſchen Kindesnaturen, bei denen Geſundes und Krankes in räſelhafter Verworrenheit einander durchdringen! Überall begegnet der Kinderforſcher bei der Beobachtung der Kinderfehler noch unerklärten Beziehungen, die, wie ſie das Seelenleben im allgemeinen beeinfluſſen, auch für das ſtärkere oder ſchwächere Hervortreten des einen oder anderen Fehlers als mitbeſtimmend angeſehen werden müſſen, z. B. Jahres- und Tageszeiten, Klima, geographiſche Lage, phyſiologiſche Entwickelungsvorgänge (Zahnwechſel, Pubertät u. ſ. w.), Geſchlecht, Alter, verborgene Miterzieher, Familienverhältniſſe, Schulkultur, Ernährungsweiſe, geſellſchaft-

Digitized by Google

liche Zustände u. a. m. Nur einige Beispiele hierzu! Nach den Forschungen der Anthropogeographie walten im kalten Klima Furcht und Geiz, im heißen dagegen Zorn und Haß vor; der vegetarischen Kost schreibt man die Begünstigung mehr stiller Leidenschaften, der animalischen vorwiegend stürmische Affekte zu; Not und Elend wecken leicht Neid und Haß, Wohlhabenheit und Reichtum dagegen Hochmut, Menschenverachtung, Verschwendung; welchergestalt in Haus und Schule die Persönlichkeit des Erziehers auf die Förderung oder Hemmung mancher Kinderfehler einwirkt, ist wohl im allgemeinen bekannt, nicht aber nach den ursächlichen Beziehungen, die dabei obwalten. Wie viel hat die Fehlerforschung noch zu leisten!

Dazu kommt, daß der erdrückende Einfluß, den die medizinische Pathologie auf die pädagogische Fehlerforschung ausübt, die Aussicht auf eine streng pädagogische Behandlung des für die Erziehung so außerordentlich wichtigen Gegenstandes (die Frage der Bildsamkeit ist untrennbar von der der Fehlerhaftigkeit!) augenblicklich äußerst gering erscheinen läßt. Demgegenüber erachten wir es als unsere Pflicht, den grundlegenden Satz auch hier nachdrücklich hervorzuheben: die Lehre von den Kinderfehlern ist eine wesentlich pädagogische Angelegenheit; den pädagogischen Gesichtspunkten müssen sich alle übrigen, hier also besonders die medizinischen, unterordnen. Die medizinische Pathologie darf nur eine Stütze, nicht aber das Rückgrat der pädagogischen sein. Deshalb betrachten wir auch die kritiklose Herübernahme medizinischer Ausdrücke und Ansichten in das pädagogische Gebiet als einen verhängnisvollen Mangel. Außerdem muß festgehalten werden, daß die Beobachtung und Beurteilung der Kinderfehler lediglich ein Teil der pädagogischen Kinderforschung und darum immer den organischen Zusammenhang des Fehlerhaften mit dem Fehlerlosen im Kinde zu berücksichtigen verpflichtet ist. Auf dieser Grundlage gewinnen die meisten Kinderfehler eine ganz andere Bedeutung, als wenn sie losgelöst davon beobachtet und beurteilt werden. Die stete Gegenüberstellung von Regelmäßigem und Regelwidrigem auf dieser organischen Grundlage bietet den Vorteil, daß sie ebenso der Schwarzseherei vorbeugt, die in jeder Abweichung vom Herkömmlichen einen Mangel erblickt, wie der rosenroten Oberflächlichkeit, die wirklich vorhandene Fehler nicht als vorhanden anzuerkennen geneigt ist. Schließlich wenden wir uns im wohlverstandenen Interesse der Kinderforschung gegen jene Betrachtungsweise der Kinderfehler, die auf Grund religiös-moralisierender Voreingenommenheit die Fehlerhaftigkeit der Kindesnatur naturwidrig verzerrt, und fordern: Jeder Fehler der Kindesnatur ist von der Kinderforschung lediglich als Fehler, d. h. als psychologische und physiologische Erscheinung aufzufassen und zu beurteilen.

6. Methodische Winke. Wie die pädagogische Fehlerlehre selbst, befindet sich auch die Methode zur Beseitigung der Fehler durch Erziehung noch in ihren ersten Anfängen; sie ist über allgemeine Winke und Ratschläge noch nicht hinausgelangt und trägt auch in diesen nur das Gepräge der Vorläufigkeit.

So sehr indes die methodischen Winke im einzelnen von einander abweichen, stimmen sie doch in dem Grundsatze überein: Gegen pädagogische Kinderfehler wende man pädagogische Mittel an! Nur in Ausnahmefällen, besonders bei Fehlern, die als Merkmale einer körperlichen oder geistigen Erkrankung auftreten, hole man den sachverständigen Rat des Arztes ein. Für das kranke Kind den Arzt, für das fehlerhafte den Erzieher! Außer psychologischem Scharfblick, ernstem Studium der Fehlerhaftigkeit, namentlich in Bezug auf die „Fehlerquelle", und methodischem Geschick muß man vom Erzieher fehlerhafter Kinder vor allem verlangen: Milde, Geduld, Vorsicht, Umsicht, Takt, Zähigkeit und Willensfestigkeit. Je mehr es ihm gelingt, durch strenge Zucht des Willens in dem Zögling den Selbsterzieher zu wecken und ihn durch Vorbild, Lehre und Gewöhnung zum Selbstheilen anzuleiten, desto eher wird die Fehlerhaftigkeit weichen. Mehr als beim gesunden Kinde fordert hier die Individualität ihr Recht, ganz besonders bei Kindern, deren Fehlerhaftigkeit eine naturwüchsige, weil vererbte oder durch lang andauernde üble Beeinflussung verhärtete ist. Nicht durch rasche Energie, sondern durch geduldiges Ausharren, durch mäßigende und mildernde Mittel ist solchen tief eingewurzelten Fehlern beizukommen. Weniger Meister in der Kunst des Hoffens braucht der Erzieher zu sein bei erworbenen Fehlern von geringerer Stärke, wenn er zugleich ein Meister in der Anwendung der zweckmäßigen Erziehungsmittel ist; der erzieherische Takt muß hierin seine Macht beweisen. „Von einem Generalmittel weiß die echte Wissenschaft nichts." (Stoy.) Viel vermag, wie Herbart mit Recht betont, die

Digitized by Google

Zucht durch ihre ſtrenge Ordnung und unerbittliche Ausſchließlichkeit; ſie „verhütet Leidenſchaften, wirkt hemmend auf die Affekte, prägt die geſelligen Rückſichten ein und macht behutſam.“ Mit Nachdruck und Schärfe iſt den Anfängen der Fehlerhaftigkeit entgegenzutreten. Principiis obsta! Doch muß ſich der Erzieher hüten, zornig zu ſein, wo er ſtark ſein ſollte. Locke rät zwar, gewiſſe Fehler, „die mehr dem Lebensalter, als den Kindern eigentümlich ſind, der Zeit zu überlaſſen und ihre Heilung von der Nachahmung und den reiferen Jahren zu erwarten“, doch meinen wir, daß der Erzieher die Bedeutung eines jeden Fehlers für das Ganze ſorgſam erwägen, gegebenenfalls auch in kleinen Fehlern der Kinder große Fehler des Jünglings- und Mannesalters erblicken und, entgegen der kühnen Maxime Lockes, durch bewußte Gegenwirkung das Kind dem Spiele des Zufalles entreißen ſollte.

Fehler, die in körperlicher Schwäche begründet ſind, beſeitigt man am raſcheſten durch angemeſſene Pflege und (geiſtig und körperlich) ſtärkende Lebensordnung. Da mit den meiſten Kinderfehlern zugleich eine Hemmung des geiſtigen Lebens, eine Verſchlechterung des Gedankenkreiſes verbunden iſt, ſo muß im Unterricht das Hauptmittel zur Heilung von Kinderfehlern gefunden werden. „Die Wunderkraft eines echten, in das Innere dringenden Unterrichts“ (Stoy) vermag, wenn es gilt, das Seelenleben umzuſtimmen und zu verändern, unendlich viel; durch ſie vor allem wird das vergiftete oder geſchwächte Geiſtesleben wieder geſund und rüſtig; Reinheit und Stärke des Gefühls, Feſtigkeit und idealer Schwung des Wollens, Klarheit und Wahrheit des Denkens gedeihen unter dem Hauche des lehrenden Wortes.

Unterricht und Zucht bergen in ſich ſo viel heilende Kraft, daß ſie imſtande ſind, nicht nur das Geiſtesleben von fehlerhaften Gedankenrichtungen ab- und in fehlerloſe Bethätigung hineinzulenken, ſondern auch die Entſtehung neuer Fehleranſätze bezw. Fehler zu verhüten. Dadurch aber erreichen ſie, was bei der erzieheriſchen Behandlung zu erſtreben iſt, nämlich durch geeignete Beeinfluſſung des Gedankenkreiſes 1. die Steigerung der vorhandenen Fehlerhaftigkeit zu verhüten, 2. deren Rückbildung zum Normalen zu ermöglichen und 3. die Feſtigung des Normalen zu bewirken, um den Rückfall ins Fehlerhafte zu verhindern. Dies Ziel darf die Erziehung nicht gewaltſam und ſtürmiſch, ſondern nur leiſe und allmählich, indem ſie den „Reiz ſchädlicher Triebe und Neigungen unvermerkt vermindert“ (Niemeyer), erreichen wollen.

Scholz empfiehlt als Erziehungsmittel: Beiſpiel, Angewöhnung, Belehrung und Ermahnung, Verbot, Strafe und Belohnung, und verlangt außerdem Stärkung des Körpers und folgerichtige Erziehung der Sinnesorgane. Herbart betont den Wert der Beſchäftigung als Erziehungsmittels. — Nur in den Fällen, wo die Fehlerhaftigkeit mit Krankhaftigkeit gepaart auftritt, erachte man ärztliche Hilfe für notwendig; da die „meiſten erworbenen Charakterfehler Kunſtprodukte fehlerhafter und fahrläſſiger Erziehung“ (Scholz), nicht ſelten auch ein „Rückſtand pädagogiſcher Experimente“ (Herbart) ſind, ſo muß auch zweckbewußte Erziehung als das beſte Gegengift gegen die Mehrzahl der Kinderfehler betrachtet werden. Leicht ausrottbare Fehler beſeitigt die Familien- und Schulerziehung (Diakonie der Schule!), die Heilung ſchwerer, namentlich ſolcher mit ausgeprägten geiſtigen und ſittlichen Schäden (geiſtiger und ſittlicher Verwahrloſung, Gemütsentartung, verbrecheriſchen Neigungen u. dergl.) erheiſcht Anſtaltserziehung; bei dieſen iſt es eine unerläßliche Bedingung des Heilerfolges, daß die Zöglinge dem verderblichen Dunſthauche der gewohnten Lebensweiſe entriſſen und in eine neue, vom Geiſte der Reinheit, Wahrhaftigkeit und Liebe durchwehte Umgebung gebracht werden. (Rettungshäuſer, Erziehungsanſtalten für verbrecheriſche, verwahrloſte oder ſonſtwie ſchwer erziehbare Kinder). Verzweifeln darf man an fehlerhaften Kindern nie, ſo lange ſie noch bildungsfähig ſind! — Ob und wieweit es gelingen wird, nach dem Vorſchlage E. Bérillons den Hypnotismus als „Grundlage zu einer intellektuellen und moraliſchen Orthopädie“ (Durand de Gros) pädagogiſch zur Beſeitigung von Kinderfehlern zu verwerten, läßt ſich gegenwärtig noch nicht endgiltig entſcheiden.

Litteratur: Emminghaus, Die pſychiſchen Störungen des Kindesalters. — Strümpell, Pädagogiſche Pathologie. — Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. — Trüper, Pſychologiſche Minderwertigkeiten im Kindesalter. — Ufer, Die Geiſtesſtörungen in der Volksſchule. — Zeitſchrift: „Die Kinderfehler“. Langenſalza, Hermann Beyer & Söhne. — Herbarts pädagogiſche Schriften, herausgegeben von Fr. Bartholomäi. — Bérillon, La suggestion au point de vue pédagogique.

Leipzig-Reudnitz. Guſtav Siegert.

Digitized by Google

Kinderfeste

s. Vergnügungen der Jugend

Kindergarten

1. Name. 2. Wesen und Zweck. 3. Gang und Mittel der Kindergarten-Erziehung. 4. Der Thätigkeitstrieb des Kindes. 5. Der Kindergarten als Schule für den mütterlichen Beruf. 6. Der weitere Ausbau der Fröbelschen Erziehungsweise. 7. Gegenwärtige Verhältnisse. 8. Verbindung des Kindergartens mit der Schule. 9. Geschichte des Kindergartens.

1. Name. Jean Paul bezeichnet im „Titan" einmal mit dem Worte Kindergarten den Schauplatz der Kindheit eines Menschen; doch scheint Fr. Fröbel davon nichts gewußt und das Wort von neuem erfunden zu haben. Er suchte nämlich für die 1837 in Blankenburg i. Th. von ihm errichtete Anstalt, welche er zunächst „Kleinkinder-Pflege- und Beschäftigungsanstalt" oder „Anstalt zur Pflege des schaffenden Thätigkeitstriebes" nannte, lange nach einem bezeichnenderen Namen, bis er einmal auf einem Spaziergange mit den Freunden plötzlich in den freudigen Ruf ausbrach: Heureka, Kindergarten soll die Anstalt heißen! — Das Wort macht gegenwärtig unverändert oder in genauer Übersetzung seinen Weltgang. England und die Vereinigten Staaten von Nordamerika sagen Kindergarten oder Kindergarden, doch auch Child-Garden; in der französischen Schweiz ist jardin d'enfants eingebürgert; aus Spanien hört man jardin de la infancia; aus Italien giardino d'infanzia; Rußland übersetzt wörtlich: detski sad; Japan: yoo-tschi-en; Armenien: mankakan partes, doch sagt man dort auch zachkotz (d. i. Blumenbeet). The kindergartner bedeutet Kindergärtnerin und Kindergärtner. In Deutschland hört man, auch wo man den Fröbelschen Kindergarten von anderen Anstalten schon wohl unterscheiden gelernt hat (z. B. in Berlin), ihn noch oft „Spielschule" oder „Kinderschule" nennen. — Zu rügen ist, daß die gleichfalls schon von Fröbel herrührende Bezeichnung „Kindergärtnerin", weil sie jetzt schon empfehlend zu sein scheint, auch von weiblichen Personen mißbraucht wird, welche ihre Ausbildung nicht in Fröbelschen Seminaren erhalten haben.

2. Wesen und Zweck. „Zweck des Kindergartens ist, Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung zu geben; ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen; sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüt richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen. Im Spiele sollen sie freudig und allseitig, alle Kräfte übend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommen Kindlichkeit sich darleben, für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten, wie die Gewächse in einem Garten unter dem Segen des Himmels und der aufsehenden Pflege des Gärtners gedeihen." Diese Worte Fröbels unterscheiden im Eingange den Kindergarten von der Bewahranstalt, indem sie ihm eine größere Aufgabe als das bloße Bewahren der Kinder zuteilen; am Schluß streifen sie erklärend die Bezeichnung Kindergarten; anderes darin erinnert an die noch kürzlich unter dem Namen „Spielschulen" bei uns vorhandenen Anstalten. Daß es sich aber im Kindergarten auch nicht bloß um einen willkürlichen oder dem Zufall überlassenen, wenn nur erheiternden Zeitvertreib handele, verrät auch diese absichtlich populär gehaltene Erläuterung (a. d. J. 1843). Kräftigung des Körpers, Übung der Sinne, Beschäftigung des erwachenden Geistes, sinnige Vorführung der Natur und Menschenwelt, richtige Leitung von Herz und Gemüt, Hinführung zu Gott, von welchem allem sie spricht, sind eine noch dazu vielseitige Aufgabe, welche im besten Sinne eine erziehende genannt werden kann. Sie enthält auf der einen Seite die Entwickelung der kindlichen Kräfte, auf der anderen bezeichnet sie den bedeutenden Inhalt, der ihrer Thätigkeit gegeben werden soll. Dieser Ernst der Aufgabe tritt in anderen Aussprüchen Fröbels deutlich hervor. So wird auch in Fröbels „Mutter- und Koseliedern" von dem Kindergarten verlangt, die Kinder „äußerlich vor allem zu wahren vor des Leibes fesselnden Gefahren"; aber hinzugefügt: „doch noch mehr, mit Sorgfalt zu entfalten Kräfte, die durch Gott in ihnen walten, die mit Vaterliebe Er gegeben, um durch Thun zu ihm sich zu erheben"; und in dem „Plan zur Begründung eines Kindergartens" 1840 lautet die Erklärung des Kindergartens bestimmter und inhaltsvoller: „Wie in einem Garten unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrner einsichtiger Gärtner im Einklange mit der

Digitized by Google

Natur die Gewächse gepflegt werden, so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit, in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und Natur erzogen . . . werden." Wie nur das die rechte, Gedeihen verbürgende Behandlung der Gewächse ist, welche der Gärtner mit Kenntnis und Beachtung ihrer Lebensgesetze („im Einklange mit der Natur") übt, so soll das Kind im Kindergarten nach seinen Lebensgesetzen gepflegt werden. Aber es ist das edelste Gewächs, weil es Keim und Glied der Menschheit ist. Seine Lebensgesetze betreffen daher nicht bloß sein leibliches Gedeihen, sondern auch das seiner Seele; sie setzen es auch mit der umgebenden Natur, mit Gott und (wie Fröbel anderwärts oft ausspricht) mit der Menschheit in Beziehung. Denn aus der Kindesnatur stammt die Kultur der Menschheit in ihrer reichen Verzweigung und ihren einzelnen Stufen; des Menschen Streben nach Erkenntnis und Einigung mit Gott, mit dem Menschen und der umgebenden Natur sind schon im Kinde angelegt. Kindesleben ist Anlage, Menschen- und Menschheitsleben ist Verwirklichung, Erfüllung. Kindesleben ist Mikrokosmos des Menschheitlebens. „Wo ist", sagt Fröbel anderwärts, „ein Gegenstand des späteren Mannesdenkens und Empfindens, Wissens und Könnens, welcher seine äußersten Saugwurzeln nicht bis in die Kindesjahre treibe?" „Wie der Kern das Gewächs und das ganze Gewächsleben in sich trägt, trägt so das Kind nicht den ganzen Menschen und das ganze Menschheitleben in sich?" Kein Trieb, keine Kraft, welche den Menschen bewegen, kommt von außen in ihn hinein. Wenn sie im Kinde nicht vorhanden wären oder entständen und wüchsen, würden sie im Manne nicht wirken; denn „wo nicht die Anlage und der Keim zu etwas ist, da kann auch nie dieses Etwas hervorgerufen werden und erscheinen." Darum ist Erziehen „Anregen des Menschen . . . zur reinen unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung"; Erziehen ist „Entwickeln", nicht „Pfropfen und Okulieren", wie auch „Gott das Kleinste und Unvollkommenste in stetig steigender Reihe nach ewig in sich selbst begründetem, ewigem, sich aus sich selbst entwickelndem Gesetze entwickelt"; darum muß „die Erziehung ursprünglich und in ihren ersten Grundzügen notwendig leidend, nachgehend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein." Und wenn nun der Kindergarten eine Erziehungsstätte ist, so erhält er seinen Inhalt aus der ganzen reichen Fülle der Kultur: Religion und Sittlichkeit, Denken und Sprechen, ästhetisches Ergötzen und schaffendes Thun, Freude an der Natur und Liebe zum Menschen müssen, so sicher sie in der Kindesnatur angelegt sind, dort ihre entwickelnde Pflege finden.

3. Gang und Mittel der Kindergarten-Erziehung. Für die Entwickelung der Kindeskräfte muß (wie vorher schon die Familie) der Kindergarten die Kindesnatur zur Führerin nehmen. Er muß „die Kräfte, Anlagen und Richtungen" „in der notwendigen Reihenfolge entwickeln, in der sie selbst an und in dem Kinde hervortreten", weil „Kraft, die nicht augenblicklich geübt wird, Streben, das nicht sogleich den entsprechenden Gegenstand erhält — verdirbt". Schwieriger ist die Frage, welches die Weisen und Mittel seien, um „Gott, Natur und Mensch" schon auf dieser Stufe an das Kind heranzubringen. Denn dieser Weltinhalt, welcher das Kind künftig als Lebensinhalt ausfüllen und zur „Lebenseinigung" führen soll, ist, nach Fröbel, selbst eine Einheit, ein großes Ganzes; er muß daher schon von den ersten Jahren an lückenlos und zusammenhängend in das Kind einziehen. „Ein Ganzes soll das Leben ihm werden, dies ist schon des Kindes Bestimmung auf Erden."

Hier nun ist es beachtenswert, wie Fröbel ebenso in dieser höchsten Erziehungsforderung: dem Kinde die Welt als einheitliches Ganzes vorzuführen, mit Comenius übereinstimmt, wie er andererseits in der Ausführung sich von ihm entfernt. Comenius giebt überall, auch schon im Orbis pictus, die vollständige Welt durch Vorführung und Aneinanderreihung des Einzelnen; der Einfluß von Bacons Empirismus ist darin unverkennbar. Fröbel hat in dem „sich auseinander entwickelnden Ganzen" seiner Spiele oder Beschäftigungsmittel, worin er die räumliche, körperliche Welt dem Kinde vorführt und in die Hand giebt, gezeigt, wie er, seinem vom Satz zum Gegensatz durch „Vermittelung" vorschreitenden philosophisch-dialektischen Standpunkte entsprechend, wenn es ihm vergönnt gewesen wäre, das Weltganze dem Zöglinge zu eigen gemacht haben würde. Comenius giebt, allerdings unter dem Gesichtspunkte der Gattungen, Einzelheiten über Einzelheiten, und seine konzentrischen Kreise unterscheiden sich eben nur durch die größere oder ge-

Digitized by Google

ringere Zahl jener; Fröbel faßt die Körperwelt in ihre allgemeinsten Typen, darum in mathematische Formen zusammen, führt an ihnen dem Wahrnehmen und Denken des Kindes die allgemeinsten Eigenschaften und Kategorieen des Seienden (Schwere, Undurchdringlichkeit, Bewegung, Farbe, Ton — Ganzes und Teil, Gleiches und Ungleiches, Äußeres und Inneres, Ursache und Wirkung) vor und bringt das Kind zugleich durch die eigene Thätigkeit an diesen Körpern (schon im Spiel mit dem Ball) zum Bewußtsein der Kategorie der Zeit und der eigenen Empfindungen (Erwartung, Hoffnung, Furcht, Freude). Denn diese Spiele sind dem Kinde „wie ein Schlüssel zur Außenwelt, so ein Wecker seiner Innenwelt", die „Einführungsmittel in sein eigenes Leben wie in das des Natur- und Weltganzen".

Unter diesem für das Verständnis notwendigen Gesichtspunkte betrachtet, füllen und beleben sich nun wohl die anscheinend so abstrakten, phantasie- und sinnenreizlosen Fröbelschen Bildungsmittel (Kugel, Walze, Würfel, ungemalter kleiner Baukasten, Legestäbchen). Doch entsteht andererseits die Frage, ob sie, weil sie aus dem Zwecke stammen, Außen- und Innenwelt dem Kinde aufzuschließen, für das Kind auf dieser Stufe auch faßbar, erwünscht und fruchtbringend seien; Fröbel hat, so könnte es scheinen, von seinem philosophierenden Zuge verführt, über der mühevollen Arbeit für das Kind das Kind selbst vergessen. Aber vor dieser Abirrung schützte ihn, außer dem Ernst seines pädagogischen Strebens, sein wunderbarer Liebeszug zum Kinde und sein von seltenem Feinblick unterstütztes Interesse für die werdende Kindesseele. Auch er wußte, daß „bei aller Lehre, bei allem Unterricht immer an ein gewisses Bedürfnis, Bedürfen (des Kindes) angeknüpft" werden müsse; aber überall weit davon entfernt, etwa in Rousseauscher Weise ein egoistisches Nützlichkeits-Interesse für diesen Zweck anzuregen und zu benutzen, suchte er schon im Kinde die Stufenreihe des unbewußten natürlichen Interesses, wie ich es nennen möchte, zu erkunden — eine Aufgabe, die meines Wissens niemand vor ihm sich gestellt hat.

4. Der Thätigkeitstrieb des Kindes. Im Thätigkeitstriebe des Kindes nun entdeckte Fröbel hierfür seinen Führer. Dieser offenbarte ihm die Geheimnisse der Kindesseele. Er belehrte ihn, von den ersten Gebärden des Säuglings an durch seine mannigfachen Gestaltungen und Richtungen hindurch, über die durch freie d. h. von der Natur des Kindes selbst gebotene Wahl seiner Beschäftigungsweisen und -Mittel. So verrieten sich ihm des Kindes innerste Bedürfnisse. Gern sprach Fröbel darum das Wort: „Ich habe alles von den Kindern gelernt und lerne noch immer von ihnen; ich gebe nur wieder, was ich empfangen habe." „Ich habe von Müttern und Kindern gelernt und lerne noch täglich von ihnen." Nicht der philosophierende, sondern der aus innerstem Berufe, von Kindheit an, die Natur beobachtende und deutende Fröbel, so dürfen wir uns zur Beruhigung sagen, hat die Beschäftigungs- und Bildungsmittel geschaffen. Oder, um seinen eigenen Ausdruck zu brauchen, richtiger: Fröbel hat sie in der Kinderwelt selbst „gefunden", nicht „erfunden". Und wenn ihm selbst bei dem steten Doppelblick auf Kind und Weltganzes zwischen beidem eine Art prästabilierter Harmonie zu walten schien, so daß er zu sagen wagt, er sei in der Wahl seiner ersten Spielzeuge des Kindes „auf der einen Seite ganz streng den Forderungen des Gedankens und Denkens der Idee, wie anderseits ganz dem freien Leben des Kindes und dessen Forderungen gefolgt und so doch ganz zu einem und demselben Ergebnis gekommen": so wollen wir uns begnügen zu sagen, Fröbel habe das Kindesthun durchforscht, um, im Einzelnen das Allgemeine erkennend, das Wesentliche vom Zufälligen sondernd, zwischen Kindestrieb und Weltganzem genial die Brücke suchend, sichere Erziehungsmittel aufzufinden.

Fröbel war nicht der erste pädagogische Denker und Kindeskenner, welcher den Thätigkeitstrieb des Kindes beachtete. Aber selbst Comenius hat den Trieb nur geachtet und gewähren lassen (vergl. besonders die „Mutterschule"), jedoch noch nicht pädagogisch verwertet; durch das Buch und das Bild suchte er Sinneswahrnehmung, Sprechen und Denken des Zöglings zu nähren, während die Hand ruhte. Erst Fröbel hat den bedeutenden Schritt gethan. Denn für ihn bekundete sich in dem Triebe, der ihm selbst die noch sprachlose Kindesseele aufgeschlossen hatte, „der ganze Mensch", „die ganze Menschheit im Kinde"; „das Leben selbst"; „die dreieinigschaffende Thätigkeit des Menschen: zu thun, zu empfinden und zu denken" stellte sich ihm darin vereint dar. Darum muß sich „an die Pflege des Beschäftigungstriebes . . alles anknüpfen und aus derselben alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwickelung

Digitized by Google

des Kindes, zu dessen allseitig genügender Erziehung geschehen soll." So tritt der Thätigkeitstrieb bei Fröbel in den Vordergrund und wird Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die gesamte Entwickelung und Belehrung des Kindes. „Das Erste und Wesentlichste bleibt bei diesen Kinderbeschäftigungen ... immer das Thun. An dem Thun, dem Selbstthun, dem Schaffen, Sichbeschäftigen wächst das Kind herauf; daran knüpft sich das Schauen; dies wird erklärt durch das Sprechen, durch das Wort; dies aber weckt wieder das Denken." Wie bei Comenius kommt hier die Sachanschauung zu ihrem Rechte und wird wie bei ihm zur Unterlage der Sprach- und Denkbildung; aber bei Fröbel in engeren Grenzen und zugleich mit tieferer Einwirkung. Das erstere, weil Fröbel nicht wie Comenius (schon im Orbis pictus) das Kind vor das ganze Weltwesen anschauend, benennend, auffassend hinstellt, sondern nur vor den dargereichten Thätigkeitsstoff und das, was es selbst daraus zu schaffen vermag, allerdings in der Mehrseitigkeit und Fülle der „Lebens-, Schönheits- und Erkenntnisformen"; die tiefere Verinnerlichung und Aneignung aber wird erreicht, weil der Gegenstand der Anschauung und Besprechung meist eben des Kindes eigene That, sein eigenes Erlebnis ist. Hier kann das Kind nicht ruhelos und nur oberflächlich auffassend, wie beim Bilderbuche oder selbst bei wirklicher Sachanschauung, von einem zum andern Dinge eilen, sondern muß erst mit eigener Hand herstellen, was es sich geistig aneignen soll, und es verweilt freudig und nicht ohne Selbstgefühl bei dem kleinen Werk; hier schafft es einen „Spiegel seiner Innenwelt", worin es sich selbst, seine Kräfte und Verlangen kennen lernt; hier schaut das Kind Natur- und Menschenleben nicht als ein Fremdes ihm gegenüber, sondern sie sind — wie besonders im Bewegungsspiel — sein eigenes, dank der Lebhaftigkeit seiner Phantasie und Leichterregbarkeit seines Gefühls, selbstempfundenes Leben. —

Fröbel war 55 Jahre alt, als er den Kindergarten schuf. Man muß die Thatsache beklagen; wir würden ihm viel mehr zu verdanken haben, wenn Schicksal und innere Entwickelung ihn der Kleinkinderpädagogik früher zugewandt hätten. Nun aber hielt ihn das eingegrenzte Interesse des Greisenalters bei der Ausarbeitung der „Spielgaben" fortan fast allein fest, führte ihn, wie beim geplanten 5. und 6. Baukasten oder dem gegliederten Stab, in einseitiges abstraktes Konstruieren oder zu Nebensächlichem und Wertloserem und ließ ihn, was noch schlimmer war, von den Spielgaben, diesem Kinde seines Alters, für den Fortgang der menschlichen Kultur mit einer Überschwänglichkeit reden, welche schon bei seinen Lebzeiten der Würdigung seiner Persönlichkeit Eintrag gethan hat. Nicht einmal über die sprachliche Bildung des Kindes im Kindergarten hat Fröbel sich noch eingehend geäußert, er, der die erziehende Pflege der Sprache in seiner „Menschenerziehung" mit schönem Verständnis nachdrücklich und gedankenvoll besprochen hatte; und wenn heute hier und dort der Zweifel laut wird, ob der Kindergarten diese Pflege zu einer seiner wichtigsten Aufgaben machen solle, wenn manche Kindergärtnerinnen-Seminare und noch mehr Kindergärten davon nichts wissen und die Handthätigkeit allein pflegen, so daß sie zu Schulen für mechanisches Ausnähen, Flechten und Bauen herabsinken, so ist auch jene Versäumnis Fröbels daran schuld.

5. Der Kindergarten als Schule für den mütterlichen Beruf. Nur einen bedeutenden Gedanken sehen wir Fröbel in jener Zeit noch mit Kraft erfassen und darlegen: die Bildung des weiblichen Geschlechtes für seinen mütterlichen Beruf. Wie fruchtbar diese Anregung heute diesseit und jenseit des Ozeans wirkt, sei hier nur beiläufig erwähnt; das aber muß hier hervorgehoben werden, daß Fröbel erfolgreicher als seine Vorgänger Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Jean Paul für jene Richtung schon geworden ist und noch zu werden verspricht, weil er im Kindergarten eine durch Anschauung, eigene Thätigkeit und Erfahrung belehrende Schulung dafür geschaffen hat, eine „pädagogische Kinderklinik", wie Virchow den Kindergarten in dieser Beziehung treffend genannt hat, welche die weibliche Natur mehr fesselt und eindringlicher belehrt, als ein Buch, auch als Fröbels dieser Aufgabe dienende „Mutter- und Koselieder".

6. Der weitere Ausbau der Fröbelschen Erziehungsweise. Aber in der Jugenderziehung ist der Kindergarten doch nur eine erste Stufe, deren Fortsetzung Fröbel nun eben nicht mehr ernst ins Auge faßte; die Verbreitung der Kindergärten lag ihm in den letzten Jahren vorwiegend am Herzen. Ja, man möchte sagen, er habe die Tragweite des von ihm (in den „Mutter- und Koseliedern" und) im Kindergarten gegebenen Anfangs einer bio-

Digitized by Google

logischen Pädagogik nicht mehr zu überblicken vermocht oder doch nicht gewagt. Er hatte im Kindergarten einen Organismus geschaffen, der durch die lebendige Persönlichkeit des Erziehenden, mittelst mannigfaltigen lebenden und leblosen Stoffes, mit Verwertung aller Triebe und Kräfte des Kindes, vorzüglich des Thätigkeitstriebes, in steter Berücksichtigung der Entwickelungsstufen des Kindes, die intellektuelle, religiöse, sittliche, ästhetische, sprachliche, körperliche Erziehung des Kindes zu vollbringen vermag — ohne Buch, ohne Lesen und Schreiben, also anders als die Schule. Ist nun die Schule in ihrer bisherigen Einrichtung die mögliche, die gegebene Fortsetzung, weil sie einmal geschichtlich überliefert ist? Und wenn sie es nun nicht ist, soll der Kindergarten ohne entsprechende Fortführung bleiben? wenn er sie aber erhalten soll, wie muß sie beschaffen sein? Es liegt auf der Hand, daß Fröbel sich die Fragen vorgelegt hat; auch der Aufsatz über die „Vermittelungsschule", den er auf Anregung einer Schülerin, kurz vor seinem Tode, schrieb, beweist es: aber wie er sich die weiteren Schulstufen denke, hat er uns nicht mehr gesagt. Und doch waren ihm u. a. von dem Gymnasialdirektor Hiecke, einem geistvollen und, wie Fröbel selbst (in einem Briefe) beglückt ausgesprochen hat, ihn völlig verstehenden Manne, Fragen vorgelegt worden (1850), welche jene Fortsetzung bis auf die höchsten Stufen der Jugenderziehung verlangten. Hiecke fragte, wie der Entwickelungsgang des Systems bis zum 18. bis 20. Jahre hinauf sein solle? wie die Anwendung fremder Sprachen und die Folge und die Verteilung derselben auf die verschiedenen Altersstufen? wie die Auswahl ... der Epoche machenden Leistungen in verschiedenen Künsten — z. B. die Anwendung der Odyssee? welche deutschen Dichter, und in welcher Folge sie anzuwenden seien? inwiefern und auf welche Weise die Tradition (wohl der Schule) zu berücksichtigen sei? Aber Fröbel lehnte die Beantwortung ab, offenbar, weil er ihr nachzugehen sich nicht mehr gewachsen fühlte.

7. Gegenwärtige Verhältnisse. So ist der Kindergarten und seine Erziehungsweise ein Torso geblieben. Die meisten der schon nach Tausenden zählenden Kindergärten, namentlich auch die mehreren Hunderte Deutschlands, sind durch die mit dem 7. Lebensjahre beginnende Schulpflicht des Kindes eingeschränkte Bildungsganze, kleine Inseln ohne Verbindung mit dem Festlande der staatlichen Schulorganismen und von dort aus kaum gesehen, geschweige beachtet und geachtet; selbst wo Kindergärten an Privatschulen angesetzt sind, ist es meist äußerlich und aus äußerlichen Gründen geschehen. Daher verkommt später im Kinde, was der Kindergarten an ihm entwickelt hat; keine Knospe gelangt zur Entfaltung und Frucht; und selbst der Nutzen, welchen der Kindergarten unseren Mädchenschulen bringen kann, wenn er den Oberklassen Gelegenheit bietet, sich im Kinderkreise zu bethätigen und hierdurch eine Kopf und Herz befriedigende Ergänzung ihrer Schulerziehung zu empfangen, wird nur selten (ab und zu schon in Österreich, grundsätzlich schon in Tokio) erprobt. Doch nicht nur die äußere Ausbreitung spricht für die Lebenskräftigkeit des Kindergartens. Verständnis-, lebens- und liebevoll geführt, bewährt er, wie tägliche Erfahrung lehrt, am Kinde die Richtigkeit seiner Grundsätze und Mittel. Das Kind wächst im Kindergarten, wie Fröbel es verheißen, an allen Kräften, fühlt sich wohl in dieser Aufschließung seines inneren Lebens, besonders auch durch den Verkehr mit Altersgenossen; und nicht bloß das zu Hause vernachlässigte und vereinsamte, sondern auch das vom Leben begünstigtere. Unter den Kindergärtnerinnen von Bildung, Begabung, und innerem Beruf — denn nicht jede besitzt diesen, so wenig wie jede Lehrerin — herrscht fröhliches, fruchtbares Streben nach neuen Gestaltungen und Verwendungen der von Fröbel dargebotenen Bildungsmittel; sie lernen den unscheinlichsten Stoff für das Kind beleben und bildend machen; sie tragen aus Leben und Litteratur, Natur und Kunst mit offenem Blick neuen Nahrungsstoff für das Kind zusammen; sie gehen (wie im Zeichnen und Malen) mit glücklichem Erfolge Wege, welche Fröbel noch nicht gewagt hat; sie fassen die Konzentration der Mannigfaltigkeit und Fülle der Bildungsmittel um bestimmte Mittelpunkte ins Auge. Freilich fehlt es an anderen Stellen auch nicht an vorschnellem Bessermachenwollen als Fröbel; Fröbel muß eben durch ernstes, gebildetes Nachdenken erfaßt, um dann auch fast überall gebilligt zu werden. Es fehlt selbstverständlich noch weniger an mechanischer Ausübung, auch nicht an äußerlicher Effekthascherei, wie sie sich, aus Geschäftsinteresse, in privaten Bildungsanstalten überall findet. Doch müssen diese Verirrungen für jetzt ertragen werden, wollen wir nicht gleichzeitig die Regsamkeit und Freiheit der Bewegung, welche sich auch hier so bewährt, durch Ein-

Digitized by Google

schränken, Gleichmachen und Anordnen vorzeitig unterdrücken. Denn wir bedürfen dieses frisch pulsierenden Lebens auf dem neuen Gebiete, um zu erfahren, was Kindergärtnerinnen, was Kindergärten zu leisten vermögen; wir bedürfen seiner, bevor wir ein endgiltiges Urteil über alle Forderungen Fröbels wagen dürfen. Vermutlich wird manches von ihm Gewollte einmal auszuscheiden sein; doch können diese Bedenken über Einzelnes das Vertrauen in die Gesundheit des Ganzen nicht erschüttern.

8. Verbindung des Kindergartens mit der Schule. Alles das nun ermutigt und berechtigt, die von Fröbel hinterlassene Aufgabe der Fortentwickelung des Kindergartens ins Auge zu fassen. Eine innere Verbindung des Kindergartens mit der Schule muß gesucht werden. Die Schule mag diesen Anspruch mit Verwunderung hören, weil sie sich daran gewöhnt hat, den Kindergarten mit den älteren Anstalten für Kleinkindererziehung, welche ihn nie erhoben haben, auf eine Stufe zu stellen; der Kindergarten aber erhebt ihn, in dem Bewußtsein, wie die Schule eine auf Pestalozzischem Grunde ruhende, vollwertige Bildungsanstalt zu sein, ja sogar durch diese Verbindung das innere Leben, die erziehende Macht der Schule steigern zu können. Doch wird der Schule die Forderung verständlicher werden, wenn erst die Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten ihre Bildlinge mit besserem Verständnis und gerechterer Würdigung für Fröbel erfüllt haben werden, als es, wie man wahrnehmen kann, jetzt der Fall ist; wenn sie ihnen vor allem eindringlich gemacht haben werden, daß der Kindergarten nicht bloß — wie sie jetzt oft wähnen — die Aufgabe der Schule verwirre und erschwere. Dann wird, wie manche erfreuliche Erfahrung auch jetzt schon lehrt, der denkende Schulmann erkennen, daß der Kindergarten sein Interesse fordere, wird ein Freund des Kindergartens werden und an der Lösung des gegebenen Problems gern mitarbeiten. — Zwei Wege sind für die Verbindung denkbar: entweder kommt der Kindergarten der Schule oder diese jenem entgegen. Der erstere wird von manchen so gedacht: der Kindergarten hat nur das am Kinde zu pflegen, was die gegenwärtige Schule brauchen und verwerten kann und hat es in den Grenzen und der Weise zu pflegen, welche die gegenwärtige Schule ihm vorschreibt; also etwa, die sog. Fröbelschen Beschäftigungen müssen ganz oder teilweise fortfallen, die Handthätigkeit und die Beweglichkeit des Kindes überhaupt nicht in dem Maße angeregt und gefördert werden; der Anschauungsstoff muß in Übereinstimmung mit dem in den untersten Schulklassen dargebotenen gesetzt und wie dieser, im Bilde, nicht in der Wirklichkeit vorgeführt, das Zeichnen, wenngleich Fröbel nach Pestalozzis Vorgange gesagt hat, es habe dem Schreiben vorauszugehen, ganz eingestellt werden; zählen darf das Kind im Kindergarten nicht über zehn hinaus, zu Zahlanschauungen und Zahloperationen nicht angeleitet werden u. s. w.; biblische Geschichten dürfen nicht erzählt werden; Lesen und Schreiben bleiben selbstverständlich auch ferner ausgeschlossen u. s. w. Wenn nun etwa die Summe dieser aus der Schule schon einzeln gehörten guten Ratschläge den Preis sein sollte, welchen sie für die Verbindung forderte, so würde jeder Anhänger Fröbels die Fortdauer des gegenwärtigen unbefriedigenden Zustandes der Rückbildung des Kindergartens zur leidigen Stillsitzlernschule alten Schlags vorziehen. — Desto erfreulicher ist es zu sehen, daß hier und dort eine stille Annäherung schon von der Schule ausgeht. Das Bewegungsspiel des Kindergartens hat sich als naturgemäßer Anfang des Turnens schon in vielen Schulen (wie in den Berliner Gemeindeschulen) einen Platz erworben. In manchen untersten Schulklassen sind dem Flechten, Falten u. s. w. schon bestimmte Stunden eingeräumt. Noch beachtenswerter aber sind die Hinweisungen der Schulliteratur auf den didaktischen Wert der Fröbelschen Bildungsmittel und, nach dem Vorgange des um die Kindergartenmethodik sehr verdienten Köhler in Gotha, die praktischen Versuche, Flechten, Falten, Stäbchenlegen u. a. zur Einführung des Kindes in Zahl- und Raumverhältnisse oder als Vorübungen im Zeichnen zu benutzen. Denn während in jenen erstgenannten Fällen — ähnlich wie bei dem heutigen Handfertigkeitsunterrichte — die Fröbelschen Bildungsmittel nur neben den Schulfächern, als ein ihnen Fremdes, einhergehen, wie deutlich und nachdrücklich auch z. B. besonders das Bewegungsspiel zur inneren Verknüpfung mit ihnen einladet: wird im letzteren Falle das Thätigkeitsprinzip schon, ganz in Fröbels Sinne, in den Dienst der intellektuellen und sprachlichen Bildung des Kindes genommen. In dieser Richtung nun aber wird sich die Verbindung von Schule und Kindergarten auch weiter vollziehen müssen. Sie wird auch, wie

Digitized by Google

Hiecke es erkannt hat, den Bildungsumfang erweitern und den Eintritt der einzelnen Unterrichtsfächer und ihrer Stufen und Stoffe überall biologisch d. h. aus dem natürlichen Entwickelungsgange des Zöglings zu bestimmen haben. Die Schule wird ferner, ganz in dem Gefühle, das sie auch jetzt schon mitunter drückend empfindet und zu Verbesserungen antreibt, Fröbels Mahnung hören und verstehen lernen, daß „nirgends in dem Unterrichte etwas abgerissen und allein dastehen, sondern alles wie das Leben selbst ein lebendig in sich durch Ursache und Wirkung geeintes, in sich zusammenhängendes Ganze sein solle."

Für diese hohen Aufgaben nun aber, vollends in dem von Hiecke angedeuteten Umfang bis zum 18. oder 20. Jahre hinauf, heute schon den Ausführungsplan zu entwerfen, ist völlig unratsam. Hier wird vielmehr an der Hand des Versuchs und der Erfahrung schrittweise vorzugehen sein, sollte die Auffindung des Erreichbaren auch Jahrzehnte und mehr in Anspruch nehmen. Denn auch noch eine andere, von Fröbel vielleicht übersehene Schwierigkeit drängt sich dabei schon heute auf. Wir haben nämlich heute Kinder von 3—6 Jahren im Kindergarten; ab und zu gedeihen darin sogar noch jüngere. Aber Unbilden des Wetters, welche das Haus mitunter in übergroßer Ängstlichkeit scheut, oder äußerliche Gründe unterbrechen öfters den Besuch; ebenso Kinderkrankheiten, obzwar diese, wie es scheint, nicht viel häufiger als in den untersten Schulklassen. Soll nun der Kindergarten eine erste geregelte Erziehungsstufe werden, worauf die folgenden fußen, so entsteht die Frage, mit welchem Jahre des Kindes man ihn getrost beginnen dürfe. Eine durchweg gleichlautende Antwort nun wird sich nicht geben lassen; die klimatischen Verhältnisse der Landstriche und andere Umstände werden mitzusprechen haben, wie schon jetzt mitunter beim Beginn der Schulpflicht. Günstige Verhältnisse werden einen Anfang mit dem 5. oder auch 4. Jahre zulassen. — Wo man aber vor der Ausdehnung der geregelten gemeinsamen öffentlichen Erziehung des Kindes in diese früheren Jahre Bedenken trägt, was, wie vorauszusehen, aus mannigfachen Gründen geschehen wird, da empfiehlt sich vorläufig ein anderer Weg, die Fröbelsche Erziehungsweise für die Schule nutzbar zu machen. Man räume ihr das erste Schuljahr (wenigstens) ein. Schulmänner, welche den Kindergarten kennen, stimmen der Forderung schon heute zu; sie teilen mit den Anhängern Fröbels die Überzeugung, daß der hierbei vorzugsweise in Frage kommende spätere Anfang des Lesens und Schreibens, wenn eine tüchtige Kindergartenerziehung vorausginge, für das weitere Vorschreiten des Kindes nicht bloß unbedenklich sondern sogar heilsam sein würde. Auch diese Art des Anfangs aber würde eine von der Erfahrung geführte innere Fortentwickelung der Fröbelschen Erziehungsweise in die Schule hinein zur Folge haben, wenn die Lehrer oder Lehrerinnen besonders der untersten Schulklassen zugleich in Theorie und Praxis des Kindergartens heimisch sind.

9. Geschichte des Kindergartens. Die Blankenburger Anstalt (1837) war eine Frucht von Fröbels mehrjährigem Aufenthalt in der Schweiz, wo er mehr als früher sich praktisch und theoretisch mit Kleinkindererziehung beschäftigt hatte. Schon 1839 suchte er mit seinem Freunde Middendorff in Hamburg, Dresden und anderen Städten für die Errichtung von Kindergärten zu wirken. Am 28. Juni 1840 veranstaltete er in Blankenburg und dem benachbarten Keilhau, dem Sitze der von ihm begründeten Knabenerziehungsanstalt, mit seinen Freunden einen „vierfachen Festtag", welcher u. a. auch „der Begründung einer allgemeinen Anstalt für Kindheitspflege, eines deutschen Kindergartens" galt. Er hatte für diesen Zweck schon am 1. Mai von Blankenburg aus „alle deutschen Frauen und Jungfrauen" öffentlich aufgerufen; sie sollten durch Aktien zu 10 Thlr. ein Kapital von 100 000 Thlr. aufbringen, womit er, unter Mitwirkung eines Vorstandes, eine „Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen, Erzieher und Erzieherinnen", ferner als „Übungsanstalt" für diese und zugleich als „Musteranstalt" einen „Kindergarten im engeren Sinne", endlich eine Anstalt zur Verallgemeinerung angemessener Spiele und Spielweisen einrichten wollte. Der Plan kam nicht zur Ausführung; denn drei Jahre später mußte Fröbel melden, daß nur 155 Aktien gezeichnet seien. Durch seine persönliche Thätigkeit, welche sich besonders auch auf die Anregung zur Gründung von Vereinen richtete, und durch Aussendung der von ihm (in halbjähriger Frist) ausgebildeten Kindergärtnerinnen begann nun die Ausbreitung der Kindergärten im nördlichen und mittleren Deutschland. Sie geschah langsam und nicht immer mit bleibendem Erfolge; bis ihm eine gnädige Schicksalsfügung 1849

Digitized by Google

in Bad Liebenstein (Thüringen), wohin er seinen Kindergarten mit der weiblichen Bildungsanstalt verlegt hatte, die dort zur Kur verweilende Bertha Baronin von Marenholtz-Bülow als Schülerin zuführte. Die reichbegabte, hochgebildete Frau machte in dauerndem Verkehr mit Fröbel sein ganzes Denken und Wollen sich zu eigen, und indem sie, nach schmerzvollen persönlichen Erlebnissen, in der Verkündigung seiner Lehre ihre fernere Lebensaufgabe erkannte, wirkte sie von nun an, in Wort, Schrift und schaffender That bis zu ihrem Tode (1893) unermüdlich in Deutschland und im Auslande für die Gründung von Fröbelschen Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht und von Kindergärten durch Behörden, Vereine und Einzelpersonen. Auch die persönliche Bekanntschaft Diesterwegs mit Fröbel in Liebenstein ist ihr Verdienst, und der früher über jenen abschätzig urteilende Schulmann wurde, nachdem er in ihm einen echten Mitjünger Pestalozzis erkannt hatte, sein verständnisvoller Freund und Vorkämpfer für die Kindergärten. — Doch mußte Fröbel 1851 noch zu seinem großen Schmerz eine Hemmung der Kindergarten-Bewegung in Preußen erleben, welche wohl auch im übrigen Deutschland schädigend wirkte, und ihre Nachwehen scheinen selbst heute noch nicht überall überwunden. Der preußische Unterrichtsminister von Raumer verbot nämlich am 7. August 1851 die Kindergärten und hielt das Verbot auch nach einer Rekursschrift Fröbels aufrecht. Außer der Verwechselung mit völlig verschiedenen Bestrebungen anderer hat wohl mehr der Mangel an Verständnis für Fröbels Gedanken und Sprache als die Abweichung seiner Welt- und Lebensanschauung und seiner Schleiermacher folgenden Auffassung des Christentums von den damals in Preußen an den entscheidenden Stellen herrschenden Ansichten das Verbot verschuldet; doch wurde später, wohl auch weil die sog. freigemeindliche Richtung sich für Fröbel und die Kindergärten interessierte, der Widerspruch der Kirchlich-Orthodoxen lebhaft; und noch heute hört man ab und zu von der Gegnerschaft evangelischer Geistlichen, weil Fröbels Lehre von der menschlichen Natur und seine Heilslehre, worauf der Kindergarten ruhe, von der Kirchenlehre abwichen. — Erst 1860, acht Jahre nach Fröbels Tod, erfolgte, dank den Bemühungen des Präsidenten Lette in Berlin und der Frau von Marenholtz, die Aufhebung des preußischen Verbotes durch den Minister von Bethmann-Hollweg. Nun traten auch in Preußen Kindergarten-Vereine und Einzelne an die Gründung Fröbelscher Anstalten und an die Verbreitung Fröbelscher Erziehungsweise durch Wort und Schrift heran. Berlin, Breslau, Görlitz, Bromberg u. a. gesellten sich zu den zum Teil schon älteren Mittelpunkten Hamburg, Dresden, Weimar, Gotha u. a. Die schnell wachsende Zahl von Kindergärtnerinnen-Seminaren schuf einen neuen weiblichen Berufsstand, der, lieber als in Familien, in eigenen oder von Vereinen verwalteten Kindergärten seine Thätigkeit zu suchen pflegt; und gegenwärtig schon umzieht, wenn auch in ungleicher Verteilung, ein nach Hunderten zählendes Netz von Kindergärten Deutschland in allen Himmelsstrichen. Viele dieser Kindergärten genießen auch bereits eine Unterstützung durch städtische, einige auch durch staatliche Behörden. — Das Ausland, besonders die Schweiz, Rußland, Belgien, England, Italien, Ungarn, anfangs auch Frankreich schlossen sich, zum Teil auf den Ruf der Frau von Marenholtz, der neuen pädagogischen Bewegung an. In den Vereinigten Staaten von Nordamerika kam, gleichfalls durch deutschen Einfluß, eine nicht bloß die Frauenwelt sondern auch Schulmänner ergreifende Fröbelsche Strömung in Fluß, auf deren Rührigkeit und Selbständigkeit in Litteratur und Praxis wir diesseit des Oceans gegenwärtig nicht ohne Bewunderung und Spannung und, man möchte sagen, nicht ohne Neid hinblicken. Auch Japan hat bereits sorgfältig eingerichtete Kindergärten. Man hört auch von Kindergärten in Südafrika, Australien, Armenien. Besondere Hervorhebung aber verdient Österreich. Anfangs in seinem Kindergartenwesen von Deutschland abhängig, entfaltet es in den letzten Jahrzehnten in mancher Beziehung ein kraftvolles Vorgehen. Nicht bloß daß zahlreiche Städte aus öffentlichen Mitteln Vereins-Kindergärten unterstützen und Brünn sogar 18 „städtische Kindergärten“ (1894/5 mit einem Aufwand von fast 33 000 Fl.) unterhält, sondern die staatliche Unterrichtsverwaltung hat schon 1872 den Schritt gethan, das Kindergartenwesen in ihren Schulorganismus aufzunehmen; und im Zusammenhange hiermit hat sie an die staatlichen Bildungsanstalten für Lehrerinnen auch solche für Kindergärtnerinnen angeschlossen, während diese wie wohl überall anderwärts, so auch in Deutschland durchweg noch Vereinen oder Einzelpersonen gehören. Doch erhält eine Berliner

Digitized by Google

Anstalt seit mehreren Jahren einen Staatszuschuß.

Litteratur: Fröbels Schriften (Sammelausgaben von Wich. Lange, Berlin, Enslin, 1862,63 u. 66, und von Fr. Seidel, Wien, A. Pichlers Witwe u. Sohn, 1883). — Bertha von Marenholtz-Bülow, Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Cassel und Göttingen, Wigand, 1875 (2. Aufl.) — Dieselbe, Erinnerungen an Fr. Fröbel. Cassel, Wigand, 1876. — Eugen Pappenheim, Fr. Fröbel. Aufsätze aus den Jahren 1861—93. Berlin, L. Oehmigke, 1893. — Derselbe, Grundriß der Kleinkinder- und Kindergartenpädagogik Fr. Fröbels. Berlin, L. Oehmigke, 1895. — Eleonore Heerwart, Zweck und Ziel der Fröbelschen Gaben und Beschäftigungen. Eisenach, Kahle, 1894. — Henriette Schrader, Der Volkskindergarten im Pestalozzi-Fröbelhause in Berlin. Berlin, Simion. — Köhler, Praxis des Kindergartens. Weimar, Böhlau. — Goldammer, Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode. Berlin, Habel. — Seidel, Katechismus der prakt. Kindergärtnerei. Leipzig, Weber. — Henriette Goldschmidt, Ideen über weibliche Erziehung. Leipzig, Reißner, 1882. — K. Richter, Kindergarten und Schule in ihrer organischen Verbindung. Leipzig, Brandstetter, 1876. — Angelika Hartmann, Wie kann die organische Verbindung des Kindergartens mit der Elementarschule hergestellt werden? Leipzig, Fode, 1893. — Vier deutsche Zeitschriften: „Kindergarten," redigiert von Eugen Pappenheim in Berlin, 38. Jahrg. (Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn); „Zeitschrift für das Kindergartenwesen", redigiert von Josef Kraft in Wien, 16. Jahrg. (Wien, Josef Strobach); Vereinszeitung des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin, Steinmetzstraße 16, und Berichte des Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Vereins, herausgegeben von Eleonore Heerwart in Eisenach. — Fremdsprachliche Schriften und Zeitschriften.

Berlin. Eugen Pappenheim.

Kindergärten, ihre Ausbreitung

1. Die Ausbreitung der Kindergärten durch Fröbel. — 2. Die Ausbreitung nach seinem Tod. — 3. Die Arten von Kindergärten.

1. Die Ausbreitung der Kindergärten durch Fröbel. Als der Kindergarten in Blankenburg aus Mangel an Mitteln eingehen mußte, hatte Fröbel doch schon fürstliche Besuche und junge Pädagogen bei sich gesehen und mehrere junge Mädchen ausgebildet. Freilich war ihre Lernzeit kurz, aber eindringlich, wie die Dichterin „Therese Focking" treffend sagt: „Wozu Fröbel in einem halben Jahr begeistern konnte, dazu brauchen wir jetzt Jahre." Die Begeisterung ist von denen nicht gewichen, die damals von Blankenburg und Keilhau als Pioniere ausgingen. Ein vorzügliches Mittel zur Ausbreitung waren auch die Reisen, die Fröbel unternahm, auf welchen Middendorff ihn oft begleitete. Wir sehen ihn in Rudolstadt, Gera, Eisenach, Gotha, Weimar, Nieder-Ingelheim, Darmstadt, Heidelberg, Karlsruhe, Stuttgart, Geisburg, Bensheim, Osthofen, dann von Frankfurt aus rheinabwärts, später in Hamburg und in Dresden, seine Lehre verbreitend. In manchen Orten wurden Kindergärten angefangen oder Bewahranstalten nahmen seine Grundsätze oder auch nur die Methode auf. Auch Jugend- und Spielfeste, wie z. B. das in Quetz bei Halle (25. Juli 1847), in Rudolstadt (18. Aug. 1848), auf dem Altenstein (4. Aug. 1850) trugen zur Verbreitung bei, ebenso wie die Lehrerversammlungen und Erziehungs-Vereine, zu welch letzteren Fröbel einen vollständigen Plan entwarf. In Hamburg hielt Fröbel sich länger auf, sowie auch in Dresden. Beide Orte sind darum auch Hauptmittelpunkte für seine Bestrebungen geblieben. Der Hamburger Fröbel-Verein besteht jetzt noch und unterhält einen Kindergarten mit 30 Kindern und eine Bildungsanstalt, wo laut der neuesten Nachricht 80—90 junge Mädchen ausgebildet werden. Auch besteht dort der Verein für die Bürgerkindergärten, der 5 Anstalten und einen Kursus für junge Mädchen leitet. Die Hamburger Gewerbeschule hat ebenfalls einen Kursus und einen damit verbundenen Kindergarten. Außerdem giebt es 24 Privatkindergärten, an denen meistens junge Mädchen ausgebildet werden, worunter die Anstalt von Fräulein Margarethe Kröger besonders zu nennen ist. Neben einem Volkskindergarten ist die Bewahranstalt des Paulsenstiftes hervorzuheben, welche nach Fröbels Grundsätzen eingerichtet ist. Hamburg hat sich noch in anderer Weise um das Andenken Fröbels verdient gemacht, indem es seine Witwe, Luise geb. Levin, im Jahre 1854 dorthin berief, ihr eine Anstellung, später ein Heim, gab und sie jetzt auf edle Weise in ihren alten Tagen unterstützt. —

Zur Verbreitung der Fröbelschen Erziehungsgrundsätze dienten zwar die Schriften, die er auf eigene Kosten und im Selbstverlag herausgab, die aber zu seiner Zeit nur in engere Kreise drangen, von Dr. W. Lange später gesammelt. Noch in Blankenburg gab Fröbel seine Mutter- und Koseslieder heraus (1843), ein Buch, in welchem er seine schönsten Erziehungsgedanken der Mutter in den Mund und in das Herz gelegt hat; es bildet z. B. im Pestalozzi-Fröbelhaus, Berlin, in Neapel,

Digitized by Google

in den Vereinigten Staaten das Hauptstudium in den K. G. Seminaren und ist jetzt ins Japanische übersetzt worden. Ferner enthalten die 100 Ballieder (1843) eine Einleitung, welche den tiefen Sinn des Spiels bekunden. Die Vorlagen zu den 6 Spiel- und Bangaben und zu den Legetäfelchen ließ Fröbel ebenfalls in Blankenburg erscheinen, wie er auch die Bauksten und andere Materialien dort herstellen ließ. Diese begleiteten ihn auf seinen Reisen; er konnte daher mit voller Überzeugung sagen: „Ich weiß klar, was ich will und durch welche Mittel ich es will.“ Am liebsten zeigte er es an den Kindern selbst, die er bis zuletzt gern um sich sah, denn in ihnen erblickte er die Blütenknospen der Menschheit. Als das Raumersche Verbot 1851 die Kindergärten in Preußen aufhob, da war es freilich ein harter Schlag für Fröbel, der sich durch Klarlegung seiner Erziehungslehre vergebens bemühte, den auf Verwechselung der Person beruhenden Irrtum zu erklären. Seine treuen Freunde scharten sich um ihn, und andere Länder ahmten das Beispiel Preußens nicht nach; die Kindergärten in Hamburg, Sachsen, Thüringen bestanden fort, nach wie vor; als der Kämpfer aber selbst seine Augen am 21. Juni 1852 schloß, da schien seine Sache zuerst den Mittelpunkt verloren zu haben. Aber Middendorff sagte: „Nun bin ich geboren.“ Der gestreute Same ging auf in viel größerem Maße, als man damals ahnen konnte.

2. Die Ausbreitung der Kindergärten nach Fröbels Tod. Nicht umsonst waren Tiesterweg und Frau von Marenholtz zu Fröbel in die Schule gegangen (1849); nicht vergebens hatte er Dr. Wichard Lange seinen Sohn genannt. Tief eingeprägt waren seine Lehren in die Frauengemüter seiner zweiten Gemahlin Luise Levin, Henriette Schrader, Julie Traberth und anderer, die nie irre wurden an ihrem Beruf, sondern ihn in trüben und guten Zeiten, trotz Verbot und mit persönlichen Opfern verbunden, ausübten. Schon 1850—51 wirkte Frau von Marenholtz in Berlin und während der Zeit des Verbotes in anderen Ländern, wo man mit Begeisterung empfing, was das Vaterland versagte. In London 1854—55, in Paris 1855—57, Mülhausen (Elsaß), Frankfurt a. M., Brüssel, Gent, Antwerpen, Haag, Amsterdam, Rotterdam, Mettray, Utrecht 1857—58, in Genf, Lausanne, Bern, Neufchatel 1860, und in Italien 1872; in Florenz, Rom, Neapel, Verona, Venedig war Frau von Marenholtz unermüdlich thätig. Staatsmänner, hohe Geistliche, berühmte Pädagogen und Frauen kamen ihr entgegen; ihre Schriften wurden übersetzt, die Presse beteiligte sich lebhaft; Kindergärten wurden gegründet, deutsche Kindergärtnerinnen ins Ausland berufen; in Klöstern und Bewahranstalten wurden die Fröbelschen Beschäftigungen eingeführt. —

1. **Blick auf die Anstalten im Ausland.** Was hatte England in Bezug auf Kleinkindererziehung aufzuweisen, als die ersten Versuche mit der Einführung der Kindergärten gemacht wurden? Dort hatte im Anfang des Jahrhunderts Robert Owen seine menschenfreundliche Gesinnung in der Errichtung von Kleinkinderschulen in Verbindung mit seiner Fabrik in New-Lanark, Schottland, tundgegeben und einen Lehrer, Buchanan, angestellt, der 1819 nach Westminster gerufen wurde, um ähnliche Schulen zu gründen, da Staatsmänner wie Lord Brougham und andere darauf aufmerksam geworden waren. Mr. Wilderspin wurde angestellt und sog. Infant Schools vermehrten sich von der Zeit an, in denen Kinder vom 3.—6. Jahre aufgenommen wurden. Gleichzeitig hatte auch David Stow in Schottland die ersten Sonntagsschulen gegründet, denen bald Tagesschulen folgten; denn die Gründer überzeugten sich, daß religiöser Unterricht am Sonntag nicht ausreichte, um die verwahrloste Jugend der Fabrikstätte zu bessern und sie zu unterrichten. —

Im Süden von England war unterdessen der Geist Pestalozzis eingekehrt. Der Geistliche Dr. Ch. Mayo war in Yverdun gewesen und brachte die Idee zu einer Schul-Reform zurück. Zuerst errichtete er mit seiner Schwester eine Privatschule in Cheam für wohlhabende Kinder. Nachdem er durch Mr. Reynolds auf die Erziehung armer Kinder aufmerksam gemacht worden war, wurde der Grund zu der großen Anstalt in Gray's Inn Road, der Home and Colonial Schools, gelegt. Nicht nur enthält diese Anstalt Infant Schools, sondern auch ein Seminar für Lehrerinnen. —

Aber auch von anderer Seite entstanden Infant Schools. Joseph Lancaster, auf dessen Bestrebungen der König Georg III., welcher das Protektorat übernahm, und die Gesellschaft der Quäker (Society of Friends) im Jahr 1806 aufmerksam gemacht wurden, war der Begründer eines neuen Schulsystems. Die eben erwähnte Gesellschaft übernahm seine

Digitized by Google

Schulen in Borough Road, London und nahm den Namen British and Foreign School Society an, welche im Jahre 1811 ihre erste große Versammlung von Mitgliedern hielt und von der Zeit an ihren Einfluß auf die Schulen in England und in den Kolonieen immer weiter verbreitet hat. Die Königin ist die Protektorin, Herzöge und Männer der hohen Aristokratie, Geistliche und Staatsmänner bilden den Rat und das Komitee. Durch Beiträge und Unterstützung von der Regierung unterhält die Br. und For. School Society jetzt (1896) folgende Anstalten: Seminar für 137 Lehrer, Islewerth (früher in Borough Road), Seminar für 133 Lehrerinnen, Stockwell, Seminar für 75 Lehrerinnen, Darlington, Seminar für 77 Lehrerinnen, Swansea, Seminar für 52 Infant School Lehrerinnen Saffron Walden — und außerdem große Schulen, die mit diesen Seminaren verbunden sind: so hat z. B. Stockwell College eine Mädchenschule (400), eine gemischte Schule von Knaben und Mädchen, eine Infant School und einen Kindergarten mit 2 Abteilungen und außerdem noch 5 Schulen in der Nähe von London und außerhalb. Andere Training Colleges: Westminster, Southlands, Whitelands, Homerton in London und in anderen Städten haben Infant Schools als Übungsschulen. Die meisten, die von Kirchen und anderen Vereinen unterhalten wurden, sind seit 1871, als das Volksschulgesetz den Besuch der Schulen obligatorisch machte, nach und nach den Schulbehörden überlassen worden. Jede Volksschule wird für Knaben, Mädchen und Infant-School-Klassen gebaut, in London in der Regel für 1000 Kinder, von denen 500 bis 600 im Alter von 4—7 Jahren zur Infant School gehören. Die Lehrerin hat Gehilfinnen für je 60 Kinder. Musterhafte Ordnung herrscht, Unterricht wird in den Elementar-Fächern gegeben. Nach und nach wurden die Fröbelschen Beschäftigungen eingeführt; den Anstoß dazu gab 1873 die Schulbehörde in London, von der eine Lehrerin für die Gehilfinnen in den Infant Schools angestellt wurde. Am meisten machte sich die British and Foreign School Society verdient, welche den Unterricht in der Fröbelschen Methode 1874 in Stockwell Training College einführte. Die 135 Lehrerinnen (Students) erhielten Unterricht. Musterstunden wurden in der Infant School und in einer besonders dazu eingerichteten Sonnabend-Klasse, gehalten, die Gehilfinnen aller damit verbundenen Übungsschulen hatten abends Unterricht, und 1875 wurde ein Seminar zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen gegründet. (Den Unterricht in den genannten Klassen und in dem Kindergarten-Seminar erteilte die Verfasserin d. Art.) Im Jahre 1883 ging das Kindergarten-Seminar in Privathände über und das Lehrerinnen-Seminar in Saffron Walden stellte eine Kindergärtnerin für seinen Musterkindergarten an, in welchem sich die 52 Lehrerinnen üben und Unterricht erhalten. —

In den Home and Colonial Schools wurde gleichzeitig mit Stockwell College Unterricht in Fröbelscher Methode eingerichtet; es werden Lehrerinnen daselbst ausgebildet und geprüft. Ebenso geschieht es in allen Lehrerinnen-Seminaren Englands.

Einflußreich wirkt der Londoner Fröbel-Verein, der im Jahre 1874 von Miß Doreck, Miß Manning, Madame Michaelis, Frl. E. Heerwart und Professor Payne gegründet wurde. Die erste Vorsitzende, Miß Doreck starb leider schon 1875 und seit der Zeit ist die ehrwürdige Miß Emily Shirreff, welche sich mit ihrer Schwester Mrs. Grey so große Verdienste um die Verbesserung der Mädchenschulen für die oberen Stände erworben und durch ihre Schriften für den Kindergarten gewirkt hat, die Vorsitzende des Vereins. Seine Zwecke sind: a) Vorlesungen und Versammlungen zu halten, b) Schriften, namentlich Übersetzungen, bekannt zu machen, c) Prüfungen zu halten und Zeugnisse an diejenigen zu verteilen, welche Kindergärtnerinnen werden wollen, d) Kindergärten zu inspizieren und zu registrieren, e) Klassen für Volksschullehrerinnen und andere einzurichten, f) Kindergartenerziehung in London und außerhalb zu verbreiten und g) ähnliche Bestrebungen zur unterstützen. Mit diesen Zielen vor Augen hat der Fröbel-Verein nun 21 Jahre gewirkt und, während 1876 nur 7 Kandidatinnen zur Prüfung kamen, melden sich jetzt über 500, die in verschiedenen Städten Englands vom Vereine aus geprüft werden. Sehr empfehlenswert ist die Einrichtung der Inspektion von Kindergärten, weil diese alle Vorschriften des Vereins betreffs der sanitärischen Einrichtung, des Stundenplans und der Ziele erfüllen müssen, um von ihm anerkannt zu werden. —

Ehe wir England verlassen, müssen wir noch einen Blick auf die Anfänge werfen, die vor Frau von Marenholtz Ankunft gemacht waren, denn schon im Jahre 1851 errichtete Madame Ronge einen Kindergarten in London,

Digitized by Google

hielt Vorlesungen, stellte die Fröbelschen Beschäftigungen aus und zog die Aufmerksamkeit des Königl. Schulinspektors Mr. Mitchell und der Society of Arts, Manufacture and Commerce auf die Fröbelsche Erziehung. Selbst Charles Dickens schrieb darüber in Hausbold Words 1855 und empfahl das Buch zum Studium, welches Madame Rouge herausgegeben hatte und welches jetzt noch gelesen wird. (Practical Guide to the English Kindergarten 14. Aufl.) Schülerinnen von dem Institut in London errichteten Kindergärten, zwei davon in Manchester (Miß Barton und Mrs. Fretwell). In dieser regen Stadt bildete sich auch im Jahre 1872 eine Kinder-Association, die ein Seminar und einen Muster-Kindergarten unter Frl. Snell's Leitung einrichtete. In mehreren Infant-Schools wurden die Beschäftigungen eingeführt. Verschiedene Privatkindergärten bestanden schon vor 20 bis 30 Jahren, ihre Zahl ist aber durch den Einfluß der Vereine in London und Manchester noch vermehrt worden. — Seit das Schulgesetz von 1894 die Einführung einer besseren Methode anstatt des Lesens, Schreibens und Rechnens mit 4—5 jährigen Kindern vorschreibt (in früheren Jahren fingen die 3- bis 4jährigen Kinder schon zu buchstabieren an: c o w cow d o g, so sind die Volksschullehrerinnen jetzt genötigt, wenn sie in Infant-Schools angestellt sein wollen und wenn sie um die Materialien für die Fröbelschen Beschäftigungen einkommen, erst eine Prüfung in Fröbels Theorie und Praxis zu bestehen. — Die Übersetzung und Bearbeitung deutscher Schriften hat in England seit den letzten Jahren viel zum Verständnis beigetragen (s. unten.), wozu Heinrich Hoffmann, ein Schüler Fröbels, schon in den Jahren 1854—1871 viel beigetragen hatte. Er war aufgefordert worden, die Fröbelsche Erziehung zu erläutern und auf der Educational Exposition, die Prinz Albert ins Leben gerufen hatte, die Beschäftigungsmittel auszustellen. (1854). Der Erfolg dieser Ausstellung war sehr günstig, und das große Interesse, was man Herrn Hoffmann entgegenbrachte, veranlaßte ihn, in England zu bleiben, um in der Home and Colonial School und anderen Anstalten, sowie in hoch gestellten Familien für Fröbel zu wirken, bis er nach Hamburg zurückkehrte, um da seine Thätigkeit fortzusetzen.

Ein neuer Aufschwung fällt in das Jahr 1874, wie oben schon erwähnt wurde. —

Die Bemühungen, das Fröbelsche System in den Volksschulen einzuführen, gipfelten 1880 in einer Deputation an den damaligen Unterrichtsminister, Mr. Mundella, welcher die Häupter der Kindergarten-Seminare, der British and Foreign School Society, des Fröbel-Vereins in London, der Kindergarten-Association von Manchester und einige Mitglieder der Londoner Schulbehörde im Whitehall empfing und ihnen sein Interesse an ihren Bestrebungen aussprach. Allmählich konnten die Schulinspektoren erst von der neuen Methode überzeugt werden, bis im Jahre 1894, nach mehrmaligem Wechsel des Ministeriums, das neue Schulgesetz eine Umgestaltung herbeiführte. In der Instruktion an die Schulinspektoren sagt Mr. Kekewich u. a.: „Zwei leitende Grundsätze sollten als eine richtige Basis in der Erziehung der Kindheit anerkannt werden:

1. Die Beachtung der Selbstthätigkeit im Kinde und die Anregung derselben durch darauf gerichtete Unterweisung seitens der Lehrerinnen.

2. Die harmonische und allseitige Entwickelung sämtlicher Fähigkeiten im Kinde. Hauptsächlich soll das Kind Bewegung haben, wobei es sich wohl fühlt und seine Gesundheit dadurch befördert wird u. s. w."

Die Folge von dieser Verordnung war, daß mehr Kurse und Klassen für Volksschullehrerinnen errichtet wurden, daß aber auch Kindergärtnerinnen, die ihre Prüfung beim Fröbel-Verein (jetzt National Fröbel-Union) bestanden hatten, als Gehilfinnen in den großen Infants-Schools angestellt wurden. Unter den Kindergärtnerinnen haben viele ihren Unterricht und ihre Begeisterung für den Beruf im Fröbel-Educational-Institute empfangen, einer Anstalt, der die rühmlich bekannte Madame Michaelis vorsteht und welche ihre Gründung der Madame Julie Salis Schwabe*) verdankt, die in Neapel das Institut Froebeliano ins Leben gerufen hat. —

Ähnlich, doch wegen der Anlage eines jeden Volkes verschieden, entwickelten sich die Anstalten für vorschulpflichtige Kinder in Belgien, Holland, Frankreich, in der Schweiz, Italien und Ungarn. Da die englischen Infant-Schools mehrfach zum Muster gedient hatten, z. B. für Frankreich und Ungarn, so

*) Während wir dies schreiben, erhalten wir die Nachricht von dem Tode der Madame Julie Salis Schwabe aus Neapel, wo sie in dem von ihr gegründeten Institut am 20. Mai verschieden ist.

Digitized by Google

haben wir sie hier besonders erwähnt wie auch die Art und Weise, durch welche von einzelnen Persönlichkeiten aus Deutschland der Same dorthin getragen wurde. In den genannten Ländern mußte man sich aus politischen Rücksichten, aber auch aus philanthropischer Gesinnung der kleinen Kinder annehmen, um das soziale Elend nicht noch größer wachsen zu lassen. Wir wissen, was Oberlin im Elsaß, Pestalozzi in der Schweiz und seine Schülerin, die Gräfin Thereje Brunswik, dann in Ungarn thaten, um den Hebel zur Versittlichung des Volkes bei der Kindheit anzusetzen; die Staaten sahen es ein, daß sie die Privatunternehmungen unterstützen mußten, wie es in Belgien, Holland, Frankreich dann geschah. Sei es durch Ecoles gardiennes, Salles d'asile, Ecoles maternelles, Asilo per l'infanzio — man nahm sich der Jugend an, deren Eltern außer dem Hause arbeiteten oder die nicht die geeigneten Personen waren, auf gute Gewohnheiten, körperliche und geistige Pflege zu sehen. Diese Anstalten waren dann auch der Boden, auf dem Fröbels Erziehung gepflanzt wurde, teils durch die Kommune, teils durch den Staat.

In Belgien stieg 1880—81 die Zahl der écoles enfantines von 394 auf 684, im Jahre 1884 auf 850; der Staat zahlte 900 000 Frcs. von der Summe von 2 300 000 Frcs., welche für diese Anstalten verausgabt wurden. Natürlich mußten die Lehrerinnen in der Fröbel-Methode ausgebildet werden. M. Buls leitete die Prüfungen und nach dem J. 1878 konnten die écoles gardiennes und salles d'asile erst in ordentliche jardin d'enfants umgewandelt werden. M. Buls arbeitete ein Programm aus, welches 1879 von der Regierung angenommen wurde. In diesem sagt er: „Der Kindergarten ist die Grundlage für die Schule, ohne ihn ist die öffentliche Erziehung von Anfang an verdorben." Mai 1896.

„Der Kindergarten soll die moralischen und intellektuellen Unvollkommenheiten solcher Eltern ersetzen, welche unfähig sind, über die physische und moralische Entwickelung ihrer Kinder zu wachen. Sie kommen den vielen Familien zu Hilfe und diese Hilfe wird wirksamer sein, als die sparsamen Almosen der Wohlthätigkeits-Bureaus."

Wenn dieser Zweck aber erreicht werden soll, muß der Kindergarten in Übereinstimmung mit Fröbels Methode eingerichtet sein; eine Anstalt, in welcher des Kindes Anlagen, seine geistigen, seine moralischen Fähigkeiten in einer rationellen Weise geleitet werden, welche auf die Beobachtung der kindlichen Fähigkeiten gegründet ist. —

„Damit die Kinder für die Primarschulen wohl vorbereitet sind, muß die Kindergärtnerin von Fröbels Geist durchdrungen sein;" und dann verlangt Mr. Buls eine sorgfältige Ausbildung der Kindergärtnerin und eine kleine Zahl von Kindern unter ihre Obhut. Er schließt seinen verständnisvollen Plan mit einem Aufruf an die Frauen in Brüssel, die ihre Güte und barmherzige Liebe nicht besser verwenden könnten, als über die Erziehung der armen Kinder zu wachen. Sie könnten den Müttern Rat und Trost geben und ihre oft verborgenen Leiden lindern. — Unter einer solchen Leitung des Bürgermeisters von Brüssel mußten die Anstalten Erfolg haben und der Erfolg ist nicht ausgeblieben, wie die Berichte von Madame Guillaume, der Inspektrice, bezeugen. —

Gleich Erfreuliches ist von Antwerpen mitzuteilen, von wo Mr. Jan van Rijswijck, Direktor des öffentlichen Unterrichts, der die Anstalten als die besten in Belgien, vielleicht in Europa schildert, berichtet. Das Resultat war größer als man erwartet. Mr. Allewaert, Direktor des öffentlichen Unterrichts, hatte sich überzeugt, daß die Primarschulen in der That ohne Nutzen arbeiten, wenn die vorhergehende frühere Erziehung nicht geregelt ist und daß die Gemeinde die Stelle der Eltern übernehmen müßte, die nicht fähig sind, ihre Kinder zu erziehen. Im Jahre 1880 wurde die erste Musterschule gegründet, nachdem die Lehrerinnen eine 3 jährige Ausbildung in Leiden genossen hatten, und seit der Zeit sind mehr als ein Dutzend écoles enfantines für 4200 Kinder gegründet worden, in denen 13 Hauptlehrerinnen, 85 Lehrerinnen, 2 Klavierspielerinnen, 45 Gehilfinnen und 27 Dienstmädchen angestellt sind. Von der Stadt werden 10 000 Frcs. für die allgemeinen Ausgaben, 168 585 Frcs. für Gehälter und 2100 Frcs. für den Bildungskursus ausgegeben. Den Erfolg und die Vorzüglichkeit der Antwerpner Kindergärten schreibt Mr. Sluys dem Umstand zu, daß Mr. Allewaert auf eine gründliche pädagogische Bildung der Kindergärtnerinnen dringt; er verlangt, daß sie außer dem Schulunterricht Psychologie, Gesundheitslehre, Physiologie verstehen; in Fröbels Grundsätzen und Methode tüchtig bewandert seien, daß sie den Charakter der Kinder zu beobachten verstehen und hauptsäch-

Digitized by Google

lich mit ihnen spielen können. Takt und Geschmack gehören zu den Eigenschaften einer guten Kindergärtnerin." —

Ähnliches lesen wir über die Kommunal-Kindergärten in den Berichten über die Schweiz von Herrn Direktor Küttel, der ebenfalls durchdrungen davon ist, daß das Gemeinwohl des Volkes von der richtigen frühen Erziehung abhängt. —

In diesen Ländern ist es zur Überzeugung geworden, daß, was man den Kleinen thut, dem Staat zu gute kommt. Sie sparen kein Geld um ihre Überzeugung zur That zu machen. —

Wenn eine Dame in San Francisco 30 000 Dollars zur Gründung und später ähnliche Summen zur Erhaltung eines Kindergartens für die ärmsten Kinder am Stillen Ozean giebt, geschweige der vielen freiwilligen Beiträge anderer, von denen 300 Kindergärten an der Küste entstanden sind; und wenn Dr. H. T. Harris, Commissioner of Education in den Vereinigten Staaten, sagt: „Unentgeltliche Kindergärten sind Sache der politischen Ökonomie." „Jeder Fall von Vagabundentum hat seinen Grund in einem vernachlässigten Kind." „Gieb mir das Kind und der Staat soll den Mann haben." „Das großartigste Erziehungssystem, was je ausgedacht worden ist, ist das Kindergartensystem" — so sind damit die Hebel gegeben, durch welche die bewundernswerte Ausbreitung der Kindergärten über die Vereinigten Staaten Nord-Amerikas und von da über andere Länder der Welt bewerkstelligt werden konnten: Überzeugung vom Wert der Fröbelschen Erziehung und Energie, Verständnis, persönliche Opfer, die nötigen Mittel von einzelnen Personen und vom Staat haben das ausgeführt. —

Oder sollten die ausübenden Personen im Vaterland des Kindergartens ihren Beruf nicht im kulturgeschichtlichen Sinn erfaßt haben? —

In Frankreich waren die Anstalten, salles d'asile zum Teil zu schnlisch, mechanisch in der Anwendung der Anschauungsmittel und oft soldatisch in den gymnastischen Übungen geworden. Das Sitzen in langen Reihen in einer Gallerie, das Marschieren mit Händen auf dem Rücken und anderen einschränkenden Vorschriften, riefen den Tadel pädagogisch-gesinnter Frauen und Männer hervor. Das Kindergartensystem wurde daher mit Freude begrüßt und eingeführt; jedoch in Frankreich nur als neue Methode, nicht als allseitige Erziehung betrachtet. —

In der Schweiz dagegen wurden viele Bewahranstalten in Kindergärten verwandelt; im Jahre 1881 waren es deren schon 75, während 138 nur die Beschäftigungen aufgenommen hatten. Der Kanton Genf ging mit dem Beispiel und mit der Anstellung einer Inspektion voran. — Diese Umwandlung hat in Deutschland nur in einzelnen Fällen stattgefunden. —

2. Werfen wir nun einen Blick auf die Verhältnisse in unserem Vaterland, wie sie sich seit Fröbels Tod gestaltet haben; da sehen wir eine Menge Kindergärten und verschiedene Arten derselben sich verbreiten, entstehen und verschwinden, darum sind bis jetzt statistische Aufzählungen immer sehr unvollständig gewesen. Es giebt:

a) Familiengärten, die von einigen Eltern eingerichtet sind, damit ihre schulpflichtigen Kinder beschäftigt werden und nicht unter Dienstboteneinfluß sich entwickeln, vielleicht aber auch nicht mit zu vielerlei Kindern Bekanntschaft machen sollen. Die Zusammenkunft findet vormittags 2—5 mal wöchentlich statt und es wäre schön, wenn mit Regelmäßigkeit und Beständigkeit verfahren würde; allein es giebt im Hause viele Unterbrechungen und oft wird die Sache nicht vom Interesse der Eltern unterstützt. Freilich könnte manche Mutter solch einen Kindergarten selbst leiten, wie es Fröbel auf dem Titelblatt seiner Mutter- und Koselieder gezeigt hat, wenn sie selbst erst Kindergärtnerin — Vorbildung zu ihrem Mutterberuf — gewesen wäre. Für die Kindergärtnerin ist die Stellung eine sehr fragliche, denn ein Auskommen findet sie dabei nicht; sie müßte denn sich nur ein Taschengeld verdienen wollen, oder nachmittags noch eine ähnliche Anstellung annehmen.

Eine erfahrene Kindergärtnerin würde nur ausnahmsweise tagsüber in eine Familie gehen, also nimmt man häufig solche, die noch lernen oder noch keine Stelle gefunden haben. Wenn die Mutter die Leitung übernehmen könnte, so wäre einer Anfängerin viel geholfen.

b) Privatkindergärten; diese werden vielfach von jungen Mädchen angefangen, welche zwar Eifer und ideales Streben, aber wenig Erfahrung mitbringen. Während das Chicago Kindergarten-Kollege erst nach dreijährigem Studium, verbunden mit vieler Übung, ein Zeugnis zur Leitung eines Kindergartens und

Digitized by Google

nach vierjährigem zur Leiterin eines Seminares ausstellt, so ist die Sache in Deutschland sozusagen vogelfrei. Kein Wunder daher, wenn die wohlgeschulten Kindergärtnerinnen aus Amerika über die jugendlichen Kindergartenbesitzerinnen in Deutschland erstaunen. Es giebt ja auch keinen anderen Beruf für Männer und Frauen, der so früh zur Selbständigkeit führt. Sollte das ein Grund sein, warum er in der Achtung gelitten hat? Zu dem Mangel an Reife, an Studium und Lebenserfahrung, den man in Ungarn durch die Feststellung des Alters von 25 Jahren nicht zu befürchten hat, kommt in Deutschland auch noch der Nachteil, daß die junge Kindergärtnerin erst noch vieles lernen muß, was sehr praktischer Natur ist; ihr Ideal, einen hübschen Kindergarten zu besitzen, scheitert an der Schwierigkeit, ein freundliches Lokal mit Spielplatz und Garten zu finden. Dazu gehört Geld zur Einrichtung, Bedienung und Heizung, zu Steuern, Nahrung, Kleidung und zu allem, was das Leben noch erfordert. Bei der Kindergärtnerin, die nicht tüchtig rechnen und buchführen kann, heißt es auf einmal: Ich komme nicht aus; ich bin enttäuscht; ich werde krank; ich stehe allein; und anstatt ihre Enttäuschung dem Mangel an einem vorherbedachten Rechenexempel zuzuschreiben, glaubt sie, es sei seitens des Publikums Mangel an Interesse für den Kindergarten. — Wie anders kann eine erfahrene Kindergärtnerin handeln, die sich von Eltern, Schule, Behörde und anderen Sachverständigen erst von den Verhältnissen des Ortes unterrichten läßt, die Vertrauen einflößt, wenn sie ein Lokal mietet und Einkäufe machen will. Nicht umsonst sei daher der Rat der Kommission, welche den einheitlichen Lehrplan ausgearbeitet hat, daß von der Errichtung von Privat-Kindergärten abgeseßen werden möchte. Unter Sorgen und Kummer ist manche Kindergärtnerin gezwungen gewesen, trotz aller Mühe und Arbeit ihren Beruf aufzugeben, der doch so schön gewesen wäre, wenn die Eltern, die ihr die Kinder anvertrauten, geholfen hätten, ein Lokal zu finden, oder wenn sie keine Abzüge gemacht hätten, wenn die Kinder krank waren oder wenn sie ihr sonstige Teilnahme erwiesen hätten. Können sie es mitansehen, wenn die Kindergärtnerin, die jung und voller Eifer und Ideale in den Ort kommt, denselben krank und kummervoll verläßt? — Nicht selten wird der Zusammenbruch auf unerklärliche Weise dem Kindergarten schuld gegeben, während es nur einer teilnehmenden Hilfe bedurft hätte, um die Leiterin zu behalten und den Kindern eine Anstalt zu sichern, wo sie sich nächst dem Elternhaus am wohlsten fühlen. — Zum Glück haben sich viele Kindergärtnerinnen durchgerungen, Freude erlebt und sich eine geachtete Stellung erworben. Sie vergessen dann ihre Mühen, wenn ihnen anerkennende Worte zu teil werden, sehen jedoch kein sorgenfreies Alter vor sich. Es giebt wohl auch Privatkindergärten, die sich rentieren (selten jedoch in einer kleinen Stadt), wo ein freundliches Lokal, ein Garten den Kindern zum frohen Aufenthalt dient und wo man eine recht heitere Kindergärtnerin walten sieht und doch kann diese Begünstigte nicht sagen, wie ihre Berufsschwestern in Brünn:

„Können wir doch der Zukunft getrost ins Auge blicken, wird unser Mut doch nicht gelähmt, jeder frohe Aufschwung der Seele nicht gehemmt, die Arbeitslust nicht beeinträchtigt durch die bange Frage: was wird aus dir, wenn du müde und alt, wenn der Körper den Dienst versagt? — Nein, sorglos können wir unseres Amtes walten, denn die Gemeinde hat einen Pensionsfond geschaffen, in welchen sie in großmütigster Weise jährlich 2000 fl. einzahlt. Ein ähnlicher Betrag geht auch jährlich von uns ein und da die erste mährische Sparkasse bei ihren vielen Wohlthätigkeitsakten auch niemals uns vergißt, hat der Fond sich bereits bedeutend vergrößert und dürfte am Ende des Jahrhunderts die ungefähre Höhe von 70 000 Gulden erreichen." (Berichte über die Entwickelung des Kindergartenwesens in Brünn, vorgetragen von Anna Stemmler, Deutsch-mährischer-Fröbel-Verein.)

c) Vereinskindergärten. Diese Anstalten sind teils für wohlhabende, teils für Kinder weniger Bemittelter, teils für arme Kinder bestimmt und werden darnach Bürger-, Volks- oder Vereinskindergärten genannt. Einen Erziehungs-Verein für Familien- und Volkserziehung gründete Frau von Marenholtz 1863 mit Hilfe bedeutender Männer zuerst in Berlin, wo seit dem Jahre 1860 durch ihren Einfluß das Verbot gegen die Kindergärten aufgehoben worden war und sich in der Zeit diese Anstalten vermehrt hatten und auch schon ein Volkskindergarten bestand. Dasselbe Ziel verfolgte sie in Dresden vom Jahre 1870 an. Dem Beispiel in Berlin folgten andere Städte, so daß es eine große Zahl gut eingerichteter Volkskindergärten in Deutschland giebt, obwohl

Digitized by Google

in manchen die große Kinderzahl mehr an eine Bewahranstalt erinnert als an eine der Familie sich annähernde; so giebt es einen in den Rheinlanden, wo eine Kindergärtnerin ohne jegliche Hilfe 100 Kinder unter ihrer Leitung hat und ihr die Antwort vom Vorstand zu teil wurde, als sie um Hilfe bat: Wenn ihr die Arbeit zu viel sei, würde man jemand finden, der sie übernehmen könnte. In Zürich ist die Zahl der Kinder auf 30 für jede Kindergärtnerin beschränkt, in Genf auf 25 und sobald diese überstiegen wird, so stellt der Verein eine Gehilfin an. Das Gehalt der ersten Kindergärtnerin beträgt 1200 bis 1600 Frcs. In Ungarn hat jede Kindergärtnerin 40, in einigen Städten Italiens 25 und in unserem Übungskindergarten (Stockwell-London) beschränkten wir die Zahl auf 12, um so viel als möglich die Individualität der Kinder zu bewahren und der Familie näher zu kommen, während bei den Bewegungsspielen 2–3 Abteilungen zusammen kamen. So groß wie die Verschiedenheit in der Einrichtung der Zimmer und der darin untergebrachten Zahl der Kinder ist, so verschieden sind auch die Stundenpläne der Spiele und Beschäftigungen; sie gehen manchmal weit von dem grundlegenden, zu schöpferischem Thun anregenden Fröbelschen Gaben und Beschäftigungs-Material ab und in keiner Anstalt zeigt sich so viel Freiheit und Verstachung als in den Kindergärten Deutschlands. Manche Kindergärtnerin fürchtet, sie verlöre an ihrer eigenen Individualität, wenn sie sich an die systematisch-zusammenhängende, organisch aus sich herausgehende Reihenfolge der Fröbelschen Gaben und Beschäftigungsmittel hielt und doch sind diese der Anfang zu Wissenschaften und Künsten, sie bilden die Grundlage fürs Haus, die Schule und das Leben, und aus ihr entfalten sich die Beschäftigungen wie Zweige, Blätter, Blüten aus einer Wurzel, aus einem Stamm, so daß man ruhig alle komplizierten Arbeiten und Fertigkeiten auf eine spätere Stufe verschieben und sie Lehrern, Meistern und den vielseitigen Lebensforderungen überlassen kann. Eine Sammlung von Kindergartenstundenplänen bietet das bunteste Bild von Auffassungen, trotzdem sich jeder Kindergarten ein Fröbelscher nennt, und selten ist ein Name so vielfach gemißbraucht worden als der Fröbels. Sollte das die Ursache sein, daß man vielfach keinen rechten Begriff von einem eigentlichen Kindergarten hat? —

Jedenfalls ist es einem Verein leichter, die äußeren Bedingungen für einen echt Fröbelschen Kindergarten zu erfüllen. Ein Vorstand, der aus Frauen und Männern besteht, kann leichter eine Anzahl Freunde finden, die als Mitglieder ihre Beiträge geben, ein Lokal mit großen Zimmern beschaffen oder Grund und Boden kaufen, um ein Vereinshaus zu bauen, als es einer Privatkindergärtnerin möglich wäre, auch wenn sie es mit Eltern zu thun hätte, die wie in St. Petersburg gern hohe Preise bezahlen, damit ihre Kinder viele frische Luft einatmen und sich in geräumigen Zimmern aufhalten können. — Dank den Bemühungen der Vereins-Vorstände giebt es recht schöne Volkskindergärten in Deutschland, wiewohl die Schweizer, Belgischen, Mährischen und andere noch größere Vorteile genießen. Z. B. giebt es in Brünn Badeeinrichtungen für die Kinder, ärztliche Aufsicht und hinreichende Hilfe von Kinderfrauen. Letztere sind auch in Ungarn angestellt.

Vereins- und Volkskindergärten finden wir: In Berlin. 1. der Fröbel-Verein unter dem Vorsitz des Herrn Professor Dr. Pappenheim besteht seit 1874, ist aus zwei Vereinen hervorgegangen, nämlich aus dem 1859 gegründeten Frauen-Verein zur Beförderung der Fröbelschen Kindergärten und dem 1863 gegründeten Verein für Familien und Volkserziehung. Der Fröbel-Verein unterhält jetzt folgende Anstalten: 1 Kindergärtnerinnen-Seminar, 1 Kinderpflegerinnenschule, 3 Vereinskindergärten und 3 Volkskindergärten, außerdem steht Herr Professor Pappenheim dem zum Andenken an J. G. Fichte 1862 gegründeten Fichtekindergarten vor.

2. Der Verein der Volkskindergärten im Osten Berlins besitzt 3 Volkskindergärten, welche unentgeltlich von den Kindern besucht werden.

3. Der Berliner Verein für Volkserziehung unter dem Protektorat Ihrer Majestät der Kaiserin Friedrich hat seinen Sitz im Pestalozzi-Fröbel-Haus, welches letztere von Frau Henriette Schrader gegründet wurde und jetzt noch geleitet wird. Es schließt folgende Anstalten ein: Volkskindergarten mit Vermittelungsklassen; Arbeitsschule für Knaben und Mädchen; Elementarklasse; Kursus zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen; Fortbildungsklasse für Lehrerinnen der Pestalozzi-Fröbelschen Methode und für Vorsteherinnen von Seminaren dieser Methode; Koch- und Haushaltungs-

Digitized by Google

schule, Viktoria Mädchenheim; Mittagstisch für Kinder und Kinderbäder. — Bei der Vollständigkeit dieser Anstalt ist besonders das seltene Beispiel hervorzuheben, daß dem Kindergarten eine Vermittelungs- und eine Elementarklasse organisch angeschlossen ist. — Außer diesen 3 Vereins-Kindergärten zählt Berlin noch über 20 Privatkindergärten, den vom Verein Oktaria Hill und 2 Privat-Volkskindergärten; deren Kinderzahl zwischen 14—50 schwankt.

In Breslau unterhält der Kindergarten-Verein 10 Volkskindergärten, ein Kindergärtnerinnen-Seminar, Kinderpflegerinnen-Anstalt und Nachmittagsspiele, welche sich als sehr nützlich erwiesen haben und von älteren Kindern mit Freude benutzt werden. Der Breslauer-Verein blickt auf eine 34jährige Thätigkeit zurück, die sich immer mehr ausgedehnt hat, so daß er über ganz Schlesien seinen Einfluß geltend macht. Der Frauenbildungs-Verein besitzt ebenfalls einen Volkskindergarten seit 1884.

In Königsberg ist ein Vereinsvolkskindergarten, der auch schon sein 25jähriges Bestehen gefeiert hat und dessen Segen sich seit mehreren Jahren auf einen Kinderhort erstreckt. Mit jedem der dort bestehenden 3 Kindergarten-Seminare sind Kindergärten verbunden, und zwei von ihnen haben Vorschulen. Eine große Zahl der in Königsberg ausgebildeten Kindergärtnerinnen haben sich über Ost- und Westpreußen und die angrenzenden Länder verbreitet, wo sie vielfach in Familien thätig sind. —

In Danzig wurde im Jahre 1867 ein Verein zur Errichtung und Förderung von Kindergärten gegründet, der auch ein Kindergarten-Seminar besitzt.

In Stettin ist ein Vereinsgarten mit einem Knabenhort verbunden.

In Hamburg besitzen der Verein für Fröbelsche Kindergärten, die Gewerbeschule für Mädchen und der Fröbel-Verein, der seit 1860 besteht, je einen Vereinsgarten; ebenso Cassel und Braunschweig. Kindergarten-Vereine haben solche in München (10), Sachsenhausen, Kaiserslautern (mehrere), Pirmasenz, Konstanz; ferner die Fröbel-Vereine in Heidelberg, Leipzig, Speier; die Frauenbildungs-Vereine in Eisenach, Frankfurt a. M., Breslau, u. a., der Schwäbische Frauen-Verein in Stuttgart; der Vaterländische Frauen-Verein in Pleß und Neuroda. —

Das Königrich Sachsen ist nächst Preußen am zahlreichsten mit Vereinskindergärten vertreten; namentlich auch im Verhältnis zu der Zahl der Bewahranstalten. Der Statistik von Otto Janke nach bestehen 61 Kindergärten und 51 Bewahranstalten, 10 Kinderhorte und 5 Krippen. Von den ersteren sind 16 in Dresden und unter diesen sind 6 unter der von Frau von Marenholtz gegründeten Fröbelstiftung, in welcher die Kindergärtnerinnen für die Anstalt ausgebildet werden.

In Leipzig wurde der Verein für Familien- und Volkserziehung 1871 von Frau Dr. Goldschmidt gegründet; er besitzt 3 Volkskindergärten; der Fröbel-Verein, sowie der Verein für Volkskindergärten besitzt je eine Anstalt. — In Emden (Ost-Friesland) hat die Gesellschaft tot nut van't allgemeen einen Volkskindergarten im Jahre 1868 gegründet. wie in Holland eine solche, die seit dem vorigen Jahrhundert für das gemeinnützige Wohl gewirkt, auch dort Kindergärten eingerichtet hat. —

d) In Sachsen, sowie in einigen Städten, wo Fabriken zahlreiche Arbeiterfamilien heranziehen, haben die Besitzer Kindergärten eingerichtet, z. B. in Wüstegiersdorf (Schlesien), Schüttorf (Hannover), in Wildungen (Waldeck), in Ratibor (Schlesien). In anderen Orten entstanden sie durch die Wohlthätigkeit wohlhabender Herren und Damen. —

Die größte Anstalt, die für Kinder von Fabrikarbeitern gegründet wurde, ist wohl die den Herren Dittrich und Hülle in Zyrardow bei Warschau, welche hier mit erwähnt sei, obwohl sie sich nicht in Deutschland befindet. — Die Anstalt wird alljährlich von 1200 Kindern im Alter von 3—7 Jahren besucht und steht unter Leitung der Vorsteherin Frau Elise Kirste, 34 Kindergärtnerinnen, 7 Handarbeiterinnen, einiger geprüfter Lehrerinnen und 33 Kinderpflegerinnen, Aufseherinnen, Gehilfinnen u. s. w. Die Kinder schlafen nachmittags, je nach deren Alter, 1—2 Stunden auf Strohsäcken und Kopfkissen, die sie selbst holen und wieder in den am Ende jedes Korridors gelegenen gut ventilierten Schuppen zurücktragen.

Im Winterhalbjahr wird vom November bis Mai in der großen Asylküche kräftiges Mittagessen gekocht, das einige hundert ärmster Kinder und Waisen gratis erhalten, die den ganzen Tag im Asyl bleiben, was für die Eltern eine große Wohlthat ist, während Bemitteltere eine Kleinigkeit, unter dem reellen Werte stehend, dafür zahlen. So gelangen täglich bis 500 Portionen zur Verteilung.

Digitized by Google

Alle ambulanten Kinder kommen täglich einmal, in der Frühstückspause, zur Vorsteherin, die ihnen in liebevollster Weise, vermittelst der vorhandenen kleinen Apotheke, Hilfe gewährt, wobei die Kleinen ein rührendes Zutrauen und oft außerordentliche Geduld im Ertragen von Schmerzen an den Tag legen. Alle skrofulösen Kinder erhalten in jedem Winter zweimal täglich Leberthran.

Ein großer Garten und weite schattige Spielplätze umgeben das ganze Gebäude und ermöglichen den ganzen Sommer hindurch den Aufenthalt im Freien, soweit es der Stundenplan erlaubt, wobei die bestens eingerichteten Turnvorrichtungen mit Rundlauf, Wippe, Trapezen, Reck, Ringen u. s. w. benutzt werden. An den Kindern ist das Geld nicht gespart worden, weil es dem Erwachsenen zu gute kommt.

c) Städtische Kindergärten; solche sind nur wenige in Deutschland zu finden; doch stehen viele unter der Aufsicht des Magistrats und erhalten Unterstützung von demselben. In diesem Fall hat der Schulrat oder Inspektor die Aufsicht über die Anstalt. So gehören auch bei den meisten Vereinskindergärten Schulinspektoren zum Vorstand, wie z. B. im Kindergarten-Verein zu Breslau, wo außerdem noch für Überwachung der hygienischen Einrichtungen und des Gesundheitszustandes der Kinder ein Arzt angestellt ist. — Leider sind viele Privatkindergärten ohne jegliche ärztliche Aufsicht, obgleich es im Interesse der Eltern und der Kindergärtnerinnen wäre, wenn solche eingeführt würde, weil dadurch mancher Ansteckung vorgebeugt werden könnte. — Städtische Kindergärten finden wir in den Nachbarländern: in der Schweiz, Italien, Österreich, Ungarn, Holland. Die vorzüglichen Anstalten der Stadt Brünn (Mähren) dürften hier besondere Erwähnung finden:

Brünn besitzt siebzehn städtische Kindergärten.

1. Diese Kindergärten sind in allen Stadtteilen verteilt und bis auf drei in von der Gemeinde eigens für Kindergartenzwecke erbauten oder adaptierten Häusern untergebracht.

Jeder Kindergarten hat zwei in Bezug auf Gesundheitspflege und Erziehung allen Anforderungen entsprechende Räume, von welchen der eine als Beschäftigungs-, der andere als Spielraum benutzt wird.

Alle Kindergärten besitzen außer den genannten Lokalitäten einen schattigen Garten. In den letzterbauten Kindergärten befindet sich noch ein Badezimmer für die Zöglinge.

2. Die Aufnahme und der Besuch der Kinder erfolgt unentgeltlich.

Kinder werden ohne Rücksicht auf Glauben und Stand der Eltern im Alter von 3 Jahren aufgenommen und können dort bis zum schulpflichtigen Alter d. i. bis zum zurückgelegten 6. Lebensjahre verbleiben.

Die Kinder werden in den Sommermonaten vormittags von 8—11 Uhr, in den Wintermonaten von 9—12 Uhr, und nachmittags von 2—4 Uhr nach Friedrich Fröbels Grundsätzen beschäftigt.

3. Man bedient sich im Kindergarten nur der deutschen Sprache.

4. An jedem Kindergarten wirken zwei bis drei Kindergärtnerinnen, denen eine Wärterin beigegeben ist.

5. Jedem Kindergarten steht ein Lehrer als Leiter vor; dieser ist für das Gebahren im Kindergarten verantwortlich.

6. Die Kindergärten unterstehen der Aufsicht der staatlichen Schulbehörde.

Wir sehen aus diesen Bestimmungen, daß die Existenz der Anstalten gesichert ist. Warum hat nicht jede Stadt eine solche Anstalt, wie sie in Österreich immer mehr verbreitet werden, nicht jedes Dorf wie in Ungarn? Die Antwort ist: weil Deutschland den Kindergarten noch nicht als Grundlage der Schule, als Vorschule des Lebens, als notwendiges Glied des Erziehungsganzen anerkannt hat, wie es in Belgien, in der Schweiz, namentlich im Kanton Genf, in den Vereinigten Staaten gethan wird. —

Dort, in Belgien, sagt der Minister für öffentliche Schulen über die Bewahr- und Wohlthätigkeitskinderschulen (écoles gardiennes):

„Wenn diese Institute von Fröbels Grundsätzen durchdrungen sind, wenn sie die Entwickelung der Sinne und der geistigen Fähigkeiten hochachten, wenn sie das Herz des Kindes für moralischen Einfluß empfänglich machen, wenn sie es zur Ordnung und zum Fleiß gewöhnen, dann ist kein Zweifel, daß die Elementarschule und die Schule für Erwachsene, welche die so angefangene Erziehung fortsetzt und vervollständigt, sich eine allseitige Bildung aneignet, welche den Schüler intelligent macht und ihn für das eigene und das soziale Leben vorbereitet und ihn in den Stand setzt, seine eigene Fortbildung in die Hand zu nehmen."

Digitized by Google

Schon im Jahre 1858 beauftragte die Regierung (M. Rogier) die General-Inspektoren der Belgischen Provinzen, sich von dem Verdienst der Fröbelschen Methode zu überzeugen und das Resultat ihrer Forschungen zu berichten. Die Herren schrieben folgendes: „Hervorragende Pädagogen, die von der Liebe für die Menschheit durchdrungen waren, haben die Natur und die Kräfte des menschlichen Geistes zu entdecken gesucht, um Erziehung und Unterricht in harmonische Einheit zu bringen. Der Einfluß der neuen psychologischen Experimente ermöglichte es, die Lehr-Methoden erfolgreich umzuwandeln. Die meisten Pädagogen beschränkten sich jedoch auf die Erklärung theoretischer Grundsätze, welche nur unvollkommen den Weg, der befolgt werden sollte, andeuteten."

„Fröbel ergänzte diese Lücke in bemerkenswerter Weise. Der Grundsatz, der seinem System unterliegt, verlangt, daß das Kind vermittelst seiner Selbstthätigkeit entwickelt werde. Erziehung soll seine Körper-, Willens- und Geisteskräfte anregen, es mit Material versehen, welche die Thätigkeit hervorrufen und ihr dienstlich sind und welche es zu einer harmonischen und vollständigen Entwickelung seiner Menschenwürde führen."

„Fröbel verlangt, daß die Familie den Mittelpunkt der Erziehung bilde; allein die Familie reicht nicht hin, um jede Seite des menschlichen Wesens zu entwickeln. Der Kindergarten soll die Familienerziehung ergänzen, indem er Gelegenheit bietet, die geselligen Tugenden zu üben. Fröbel betrachtet den Kindergarten als die notwendigste Stütze für Mütter in allen Lebensverhältnissen. Gemeinschaftliches Interesse im Kindergarten beeinflußt die jungen Gemüter mehr als man gewöhnlich voraussetzt. Kinder im Alter von 2—7 Jahren lernen sich an eine bestimmte Ordnung gewöhnen, einem Gesetz zu gehorchen, welches so wohlthätig auf sie einwirkt, weil es ihnen die gewünschte — Freude und Thätigkeit verschafft, und sie genießen diese Freuden nur, wenn sie die damit verbundenen Pflichten erfüllen." —

Die Anerkennung dieser Grundsätze auf Seiten der belgischen Pädagogen, und der Mangel an Verständnis der französischen Führer der Erziehung, erklären die Thatsache, daß in Belgien trotz ungünstiger Bedingungen und angesichts der heftigen Opposition seitens der reaktionären Regierung, Fröbel seine schönsten Triumphe gefeiert hat, während in Frankreich ungeachtet der günstigen Verhältnisse und einer Regierung, die den Fortschritt eifrig wünschte, der Geist seines Systems hoffnungslos unter einem Haufen bedeutungsloser Äußerlichkeiten begraben zu liegen scheint.

Die Folge von solcher Einsicht in die Fröbelsche Methode war, daß die écoles gardiennes, welche im Jahre 1842 gegründet und bis 1870 unter der Aufsicht der Gemeinden gestanden hatten, 1879 unter staatliche Aufsicht gestellt wurden und sich rasch vermehrten.

f) Staatliche Kindergärten giebt es in Deutschland noch nicht, obwohl einige unter staatlicher Aufsicht stehen und Unterstützung erhalten, wie z. B. die Anstalten in Gleiwitz, Kattowitz, Petersdorf, Ostrowo, Posen u. a. — In diesem Punkt ist Österreich-Ungarn vorangegangen, denn schon im Jahre 1869 sind die Kindergärten und Bewahranstalten in den Organisationsplan des Volksschulwesens eingefügt worden und der Ministerialerlaß vom 22. Juni 1872 enthält grundsätzliche Bestimmungen für die Errichtung dieser Anstalten. Weiter heißt es in dem Bericht des Vereins für Kindergärten und Bewahranstalten in Österreich (1895): Dadurch wurden die Bestrebungen Fröbels dem Wohle unseres Vaterlandes dienstbar; in Städten und auf dem Lande entstanden Kindergärten in größerer Zahl und viele Bewahranstalten wurden nach Fröbels Erziehungsgrundsätzen umgestaltet. —

In der Schweiz hat der Kanton Genf den Anfang gemacht, und laut der letzten Nachrichten sind andere Kantone dem Beispiele gefolgt, indem sie die Kindergärten den Volksschulen anschlossen. —

Das Volksschulgesetz von 1894 hat in England die Thore für Fröbel noch weiter geöffnet; und in Nord-Amerika erschließt sich ein Staat nach dem anderen seiner Erziehungsweise; während die Kindergärten in Japan seit 1868 die erste Stufe des ganzen Schulorganismus bis zur Universität bilden. Es giebt dort laut der letzten Nachricht (1896) 128 öffentliche Kindergärten, für die die Regierung und die Kaiserin großes Interesse zeigen; sie sind in hübschen Gebäuden untergebracht. Außerdem giebt es in Japan noch 49 Privat-Kindergärten. —

Eisenach. E. Herrwart.

Digitized by Google

Kindergarten und Schule

Einleitung. 1. Die Vermittelungsklasse (Fröbel). 2. Nach Fröbels Zeit. 3. Vom Standpunkt der Kindergärtnerin aus.

Die organische Verbindung zwischen dem Kindergarten und der Schule ist seit Begründung der erstgenannten Anstalt, also schon seit 50 Jahren, Gegenstand der Besprechung in Lehrer- und Erzieherkreisen, auf Versammlungen der Fröbel- und Kindergarten-Vereine, und vieler wertvoller Schriften gewesen. Nicht minder haben Kindergärtnerinnen das Bedürfnis gefühlt und den Wunsch ausgesprochen, daß die Kinder, die zwei Jahre von ihnen erzogen und vorbereitet worden waren, in ähnlicher Weise weiter geführt und in ihrer Entwickelung nicht unterbrochen werden möchten, sondern daß die Schule ihnen entgegen kommen und auf der angefangenen Grundlage fortsetzen möchte, was dem Wesen des Kindes entsprechend angebahnt war. —

Die Kindergartenzeitung, welche 1860 gegründet und von Gotha und Weimar aus 34 Jahre, seit 1893 von Berlin aus redigiert wird, enthält die Ansichten bedeutender Fröbelsfreunde, Schulmänner und Ärzte über die Notwendigkeit der Verbindung. Wir brauchen nur die Namen der Herren Köhler, Schmidt, Seidel, Pappenheim, Bähring, Fiedler, Schreber, Dietrich zu nennen, vor allem an den Vortrag des Herrn Dr. Richter aus Leipzig zu erinnern, um zu beweisen, daß die Angelegenheit von allen Seiten erörtert worden ist. Die Vorschläge kann man im folgenden zusammenfassen:

1. Die Vermittelungsklasse (Fröbel). Der Übergang vom Kindergarten zur Schule müßte durch eine Zwischenklasse hergestellt werden. Wer soll diese führen? Die Kindergärtnerin würde dazu der Vorbildung einer Elementarlehrerin bedürfen, folglich eine dazu geeignete Anstalt besucht haben müssen, um den ersten Elementar-Unterricht übernehmen zu können, oder die Lehrer der Elementarklasse müßten einen Fröbel-Kursus durchgemacht haben, um mit den Kindern die bisher ihnen bekannten Beschäftigungsmittel in gehobener Weise fortsetzen zu können. Für beide Teile giebt es keine Einrichtungen dazu, folglich unterblieb die Übergangsklasse und ziemlich unvermittelt werden die 6jährigen Kinder der Schule zugeführt. Es fehlte also an Personen, die sich derselben hätten annehmen können; obwohl viele Kindergärtnerinnen, die in Familien wirken, den Elementar-Unterricht übernehmen und manche, die eine Privat-Anstalt haben, die Erlaubnis zur Erteilung desselben erwerben.

Wie dachte sich nun Fröbel eine Vermittelungsklasse? Hierauf möge ein Brief Fröbels Antwort geben: „Marienthal, 25. Mai 1852. Sie wünschen von mir einen Nachweis über die Führung der Vermittelungs- oder Vorschule, der Verknüpfung zwischen dem Kindergarten und der reinen eigentlichen Lernschule. Es wird mir dies freilich schwer werden, indem es hier noch der Anschauung gilt, welche ich meinen Schriftworten nicht hinzufügen kann. Jedoch will ich es versuchen:

Die erste Stufe ist die Kindheitsstufe; sie zerfällt wieder in den ersten Abschnitt der überwiegenden Kindheitspflege, besonders zur körperlichen Kräftigung und Erstarkung des Kindes, und in dem zweiten Abschnitt der sorgsamen Körper-, Glieder- und Simenentwickelung und Gebrauch. Diese Säuglingsstufe knüpft das Kind überwiegend noch an die Arme und auf den Schoß der Mutter. An die erste Stufe schließt sich mit ihr zusammenfließend die zweite Stufe, die der Familien- und Kinderstufe. Durch den, dem Kinde freigegebenen Zimmerraum entwickelt sich das Kind zu ganz selbst- und freithätigem Gebrauch seines Körpers, seiner Glieder und Sinne, und ganz besonders zu vollständiger Entwickelung seiner Sprachfähigkeit, so daß es wenigstens im stande ist, sich über alle seine Bedürfnisse genügend mitzuteilen und den ganz einfachen Lebensforderungen, die sich besonders auf Raumesveränderungen und Thätigkeiten beziehen, Folge zu leisten. Diese beiden Stufen bilden in sich ein Ganzes und einen gewissen Gegensatz zum Kindergarten. An die Haus-, Familien- und Kinderstubenzeit schließt sich die Kindergartenstufe als dritte Hauptstufe an, denn das Kind tritt in ein neues Lebensverhältnis und dies soll von der Kindergärtnerin sorgsam und sinnig betrachtet werden. Das Kind tritt als Einzelnes einer Mehrheit von Lebensgenossen gegenüber, wird zugleich als Glied eines Ganzen betrachtet und wie es vom Ganzen Gewinn und Vorteil hat, so hat es auch Verpflichtungen gegen das Ganze. Hierin liegt das menschlich Bildende, was sich die Kindergärtnerin recht klar zum Bewußtsein zu bringen hat, um das Kind recht sorgsam in dieses neue Verhältnis einzuführen und solches recht fruchtbar für dasselbe zu machen.

Digitized by Google

Zweitens tritt das Kind einer Mehrheit von Gegenständen gegenüber, die es zum vergleichenden Anschauen, zum Nachdenken, zur Ausbildung des Verstandes führen, obgleich das unbewußt und ungeahnt geschieht. Die mancherlei Gegenstände, die das Kind wahrnimmt und anschaut, werden zugleich Gegenstände der schaffenden Willensthätigkeit, also Mittel zur Erkenntnis seiner schaffenden Kraft und deren Ergebnisse; sie lehren das Kind durch die Sache und das Thun unmittelbar erstlich die Dinge selbst, zweitens ihre Verhältnisse zu einander und drittens ihre Entstehung und Entwickelungsweise, wie viertens ihre Fortwirkung kennen. —

Alles dies muß die Kindergärtnerin sich klar zur Einsicht bringen, ehe sie das Kind zur dritten Hauptstufe zur Vermittelungsschule überführt. In dem Kindergarten handelt es sich bloß um das Anschauen — Auffassen — um das Thun — das richtige Bezeichnen durchs Wort — wie um das richtige Bezeichnen des Hervorgebrachten, doch noch nicht um die von dem Gegenstande losgerissene Erkenntnis oder Kenntnis.

Gegenstand und Kenntnis, Anschauung und Wort sind noch ein innig Einiges wie am Menschen Leib und Seele. Diese Bildungsstufe des Kindergartens muß als eine scharf begrenzte festgehalten werden; sie schließt die abgezogene (abstrakte) reine Erkenntnis, das selbständige Denken noch völlig aus; dazu führt erst die dritte Hauptstufe, die der Vermittelungsschule. Der Namen bezeichnet schon ihr Wesen. Sie steht verbindend zwischen dem Kindergarten und der eigentlichen Lern- oder Begriffsschule, das Wesen beider teilend, d. h. von der Sachanschauung zum Begriff übertretend.

Das bestimmte und klare in sich geschlossene Ergebnis des Kindergartens ist also: klare Auffassung und Anschauung des Gegenstandes, seiner Eigenschaften, Verhältnisse, Entstehung, Fortentwickelung und seines Zusammenhanges mit dem Leben. Geknüpft an das Wort und an die schaffende Thätigkeit sind Formen und Gebilde hervorgerufen worden, die als Lebens-, Erkenntnis- und Schönheitsformen dem Wesen des Kindes, nämlich seinem Willens-, Denkens- und Gefühlsleben entsprechen. Dadurch, daß das Kind von dem Einfachen und der Einheit zur Mannigfaltigkeit, von da wieder zur Einheit geht und auf diesem Wege Gegensätze findet und dieselben verbindet, wird es thatsächlich aber unbewußt in Gesetze eingeführt, ja eingelebt. Unter diesen ist es hauptsächlich das Entwickelungsgesetz, dessen stete Anwendung dem Zerstreuungstrieb, namentlich in dem Knaben entgegenwirkt, aber den Trieb zu schaffender Thätigkeit weckt. Das kann an der Kugel und am Würfel gezeigt werden, von denen als Ganzes man zu den Teilen, dem durchsichtigen fortschreitet, nämlich zu den Flächen, Linien (Legetäfelchen, Stäbchen, Erbsenarbeiten) und von diesen wieder zu dem Würfel und der Kugel emporsteige. Dieses geschieht durch kindliche Beschäftigungen und Spiele mit dem Material bei Auffassung, Anschauung und einfachem Machen, Umwandeln, Thun ohne alle weitere Reflexion.

In solcher organischen Weise müssen Sie das Wesen und die Mittel des Kindergartens vorführen. — — —

Beispiele: Die Finger der Kinder sind zum Zeichnen noch zu schwach, darum vertritt das Stäbchenlegen und das Kreisemachen mit dem Griffel die Stelle; aus den Kreisen lassen sich zwar schon Blumen- und Blattbilder entwickeln; jedoch gehört das Zeichnen, wie Farbenübungen und die eigentliche Gesangsübung, das Singen im Kindergarten ist nur Vorbereitung in die Vermittelungsklasse.

Nehmen Sie noch hinzu, daß das Kind durch die Bewegungsspiele ins gesellige Leben, durch die Pflege der Gärtchen zum Schöpfer geführt und in ihm das Gefühl geweckt wird, sein eigenes Leben zu pflegen, wozu ihm das Beispiel Jesu zur Richtschnur dient, so ist das Kind als Zögling und der Kindergarten in seiner vollendeten Ausbildung an der Schwelle der Vermittelungsschule angelangt.

Was macht den Unterschied zwischen Kindergarten und der eigentlichen Lernschule aus? Man kann es so charakterisieren: Im Kindergarten ist das Kind, sein Wesen und die Erstarkung, Kräftigung, Entwickelung, die Hervorziehung, die Erziehung desselben die Hauptsache; in der Lernschule ist das Umgekehrte. Hier ist der Gegenstand, sein Wesen, die Erkenntnis, Anschauung und Auffassung seiner Eigenschaften und seiner Verhältnisse die Hauptsache: hier wird der Gegenstand durch das Denken, die innere Vorstellung, gleichsam die Entkleidung vom Körper (Abstracta) die Hauptsache. —

Die Vermittelungsschule bildet also den Übergang von der Realen- und Sachanschauung zur Denkanschauung. Die Führung der Ver-

Digitized by Google

mittelungsschule ist darum schwierig, weil sie die genaue Kenntnis des Wesens des Kindergartens und dessen Einzelheiten, als auch die allgemeine Kenntnis der Lernschule, ihrer Gegenstände und ihrer Forderungen voraussetzt. —

Wer darum sich die vollständige Führung einer Vor- und Vermittelungsschule zur Aufgabe setzt, muß, wenn diese Führung wirklich auf Vollkommenheit und Vollständigkeit Anspruch macht, mindestens einen Bildungskursus von einem Jahre durcharbeiten. Wegen dieses Mangels an Durchbildung für die Vermittelungsschule ist ihre Ausführung auch größtenteils so unvollständig, und wegen der Doppelseitigkeit der Ausbildung, welche sie fordert, ungeachtet ihrer hohen und großen Wichtigkeit, selbst von seiten der Lehrer noch sehr selten. —

Die Vermittelungsschule würde sich an die Spiele anzuschließen haben, in denen das Kind z. B. seinen Ball in drei Richtungen schwingt: vor- und rückwärts, rechts und links, auf und ab. Das sind genau die Richtungen, in denen sich Körper ausdehnen und wenn dem Kind Raumverhältnisse klar gemacht werden sollen, so hat es diese drei Dimensionen zu lehren. Im Kindergarten das Spiel und die Anschauung, in der Vermittelungsschule wird daran angeknüpft; sie bestätigt durchs Wort die Richtung der Ballbewegung. Oder: Im Kindergarten hat das Kind den Würfel der dritten Gabe in Halbe, Viertel und Achtel geteilt, um damit zu bauen, jetzt lernt es diese Teile zusammensetzen, Hälften mit Hälften vergleichen u. s. w. Von dem Körper wird das Kind nun zur Ziffer geleitet und gerade die Lehre von der Zahl knüpft sich an die Anschauungen und Spiele im Kindergarten. Auf diese Weise wird das Kind in die Kenntnis von Größenverhältnissen in so großem oder geringem Umfang, als es der Ansicht des Lehrers und dem Bedürfnis des Schülers und der Schule entspricht, eingeführt. Besonders eignet sich die fünfte Gabe und die Erbsenarbeiten für diese Stufe, um auf die „Unterrichtsschule“ vorzubereiten. Ich gebrauche diese verschiedenen Ausdrücke, um Ihnen Gelegenheit zu geben, möglichst scharf das Wesen der Vermittelungsschule zu erfassen. — —

Den Schlußstein der Kindergartenbeschäftigungen würden die Formen bilden, welche sich aus dem Würfel entwickeln lassen. Diese können aus Thon, Rüben geschnitten werden. Sie sehen diese in den Körperkasten mit den 14 Fest- oder Krystallgestalten.

Das Kind ist unterdes Knabe oder Mädchen geworden; es ist geschickt und fähig und nach keiner Richtung hin fehlt die Anknüpfung; Keime sind überall vorhanden, sie harren nur der Weiterentwickelung, um vom Unbewußtsein durch das Bewußtwerden zum Bewußtsein zu gelangen; dazu diente die frühere Stufe, der Kindergarten, als Grundlage. —

Mit dieser geweckten Ahnung soll nun der reife Knabe, das reife Mädchen aus der Vermittelungsschule oder wenn man will, aus der Begründungsschule — in die Lehr- und Denkschule eintreten, aus welcher sie später wieder heraus und in die Berufs- und Lebensschule eintreten.

Behalten Sie, zur vollständigen Erfüllung dessen, was die Führung der Vermittelungsschule fordert, stets das Bild und Leben eines Baumes in der Allseitigkeit seiner Verrichtung und seiner Verhältnisse vor Augen, dann werden Sie gewiß keine Ihrer Pflichten unerfüllt, keine Anlage, Kraft und Bestimmung Ihres Zöglings unentwickelt lassen.

Der Zögling wird eingeführt worden sein in die Sprachkunde und Zeichenkunst und wird von der Anschauung der Umgebung zur Außenweltsbetrachtung, von dem einfachen Lied in die Gesangsübungen, von dem Garten in die Pflanzen- und Erdoberflächenkunde, von dem Bach, den Wiesen, dem Wald in die Erdbeschreibung, von den Gebilden aus Thon in die Darstellung von Bergen und Thälern, von dem Ausstechen der Blumen und Tierumrisse zu denen von Ländern fortschreiten. An die Außenweltsbetrachtung knüpft sich hauptsächlich das Zeichnen und Malen an. Von der Naturgeschichte schreitet das Kind zur Menschengeschichte vorwärts, und zwischen dem Leben des Menschen werden wieder viele Beziehungen zu dem der Pflanzen gefunden. Dann keimen die Mahnungen und Lehren Jesu zum Verständnis: „Sehet die Lilien auf dem Felde.“ „Wie kann man Trauben von den Dornen und Feigen von den Disteln ernten.“ „Es ging ein Säemann aus, zu säen Samen.“ „Ich bin der Weinstock und ihr seid die Reben.“ — Und nicht allein in christlich-religiöser Beziehung ist der Baum und die ganze Pflanzenwelt wichtig für das Kind; es hört die deutsche Eiche als Sinnbild des deutschen Volkes preisen; es hört von der Veredelung der wilden Obst-

Digitized by Google

sorten sprechen. Was sind also diese veredelten Fruchtbäume? Antwort: Gottes-Natur- und Menschheitswerke" und so kann auch der einzelne Mensch in seiner vollendeten Erziehung ein „Gottes-, Natur- und Menschenwerk" werden."

2. Nach Fröbels Zeit. Hören wir nun, wie der Plan einer Vermittelungsschule von Fröbels Nachfolgern, von Schulmännern und Ärzten weiter verfolgt und formuliert wurde.

Von Bedeutung ist vor allem die Darlegung des Dir. A. Köhler von Gotha (1866): Was verlangt die Elementarschule von dem Kindergarten? Die Antwort mancher Lehrer ist: Wir verlangen von den der Schule zugeführten Kindern nichts und die unter ihnen sind uns die liebsten, welche sich bis zu ihrer Schuleinführung in der ungebundensten Freiheit bewegt haben. Dem werden folgende Sätze entgegengestellt:

1. Die Schule verlangt von den aus dem Kindergarten ihr zugeführten Kindern, daß sie sich willig und gern in den Kreis ihrer Mitschüler einordnen, überhaupt den geselligen Tugenden Rechnung tragen.

2. Sie verlangt, daß die Kinder mit Aufmerksamkeit und Interesse den kindlichen Gesprächen, Unterhaltungen und Erzählungen des Lehrers folgen.

3. Sie verlangt, daß die Kinder das Vorgesprochene schnell, laut und ziemlich richtig nachsprechen können.

4. Sie verlangt, daß die Kinder senkrechte, wagrechte und schiefe Striche leidlich schreiben können.

5. Daß die Kinder die Unterschiede der verschiedenen Buchstabenformen leicht auffinden.

6. Daß die Kinder die hauptsächlichsten Richtungen, Bewegungen, Thätigkeiten und Gegenstände ihrer Umgebung richtig benennen können und umgekehrt, daß sie mit jeder dieser Benennungen auch die richtige Anschauung verbinden.

7. Daß das Taktgefühl der Kinder geübt worden ist.

8. Daß die Kinder die Zahlen Eins, Zwei, Drei genau von einander unterscheiden und zehn Dinge präzis abzählen können."

1868 hielt Fr. Dietrich einen Vortrag über „Die Notwendigkeit einer organischen Verbindung des Fröbelschen Kindergartens mit der Volksschule." (17. Lehrerversammlung zu Cassel.) In diesem wertvollen Vortrag kommen folgende Sätze vor:

„Die Kindesnatur ist eine durch und durch poetische, die allem Leblosen Leben einhaucht, Bei diesem Naturtrieb hat Fröbel das Kind erfaßt. Seine Erziehung basiert demnach vollständig auf der Natur. Aber sie ist auch eine naturgemäße in den Mitteln. — Fröbel entwickelt den ganzen Menschen. — Die bezweckte planmäßig betriebene Erziehung des Kindes hebt nicht erst in der Elementarschule, sondern schon im Kindergarten an. — Der Kindergarten ist keine Spielschule, sondern eine Schule des Lebens en miniature. — Die Kinder lernen, aber sie wissen's nicht. — Elternhaus, Kindergarten und Schule müssen einerlei Pädagogik haben. — Der Segen dieser Erziehung muß Gemeingut des ganzen Volkes werden. — Nicht nur ratlich, sondern sogar notwendig erscheint es mir, daß sich für diesen Zweck die Kindergärtnerinnen in der Folgezeit so weit ausbilden, dem Staate durch ein Examen den Nachweis zu führen, daß sie berechtigt sind, in der Volksschule zu arbeiten." —

Ferner sind die Thesen aus Aug. Köhlers Vortrag auf dem Philosophen-Kongreß zu Prag zu nennen:

1. Der erste Grund dieses anzustrebenden Umschwungs muß gelegt werden durch eine auf Fröbels Erziehungs-Grundsätzen ruhende Pflege der Kinder von der Wiege an und in lückenloser Folge bis zum Eintritt in die Schule.

2. Es müssen alle Volksschulen und vor allem die Mädchenschulen mit einem Fröbelschen Kindergarten in organische Verbindung treten.

3. Es sind weibliche Fortbildungsschulen zu gründen, in welchen jede Schülerin einen Kursus der Kindergartentheorie und Kindergartenpraxis zu besuchen hat.

4. Die Volksschule hat auf dem im Kindergarten gelegten Grund fortzubauen und das von Fröbel gefundene Prinzip der Darstellung in Anwendung zu bringen." Im Anschluß an diese Thesen drückt Prof. Dr. Leonhardi von der Universität in Prag seine Übereinstimmung aus und bemerkt, daß er den Kindergarten als eine nicht hoch genug zu schätzende Schule des Individualisierens bezeichne.

Über die Verbindung des Kindergartens mit der Schule äußert sich sodann Dr. Marquart:

„Der Kindergarten kann als Grundlage einer charakterbildenden Schule, also einer echten Erziehungsschule in vollem Sinne des Wortes dienen, wenn die darauf gegründete

Digitized by Google

und mit demselben in Verbindung stehende Schule sich die Aufgabe stellt, dem im Kindergarten waltenden Ton der reinen Natürlichkeit und ungetrübten Menschlichkeit, wie er unter Kindern von so zartem Alter fast ohne unser Zuthun in erfreulicher Weise sich gestaltet, auch auf den folgenden Altersstufen in allen Stücken treu zu bleiben und selbigen ungetrübt zu erhalten sucht."

In der Sektion für Fröbelsche Erziehung während der allgemeinen Lehrerversammlung in Berlin 1869 hat Herr H. Pösche folgende Thesen über die „Entwickelung des Kindergartens in der Volksschule" formuliert und begründet.

1. „Es müssen die einzelnen Seiten des Kindergartens auf der sog. Vermittelungsstufe Fröbels mit den verwandten Stoffen der Schule organisch vermittelt werden."

2. Die Vermittelung, resp. die Reform der Volksschule geht organisch von unten nach oben. Daher müssen die deutschen Volkslehrer dringend aufgefordert werden, sich mit den Schriften Fröbels und dem Kindergarten gründlich vertraut zu machen.

3. Die Verknüpfung wird wesentlich erleichtert, wenn der Verfrühung des Elementarunterrichts (wie z. B. des Lesens) vorgebeugt wird.

In der Berliner Konferenz über Fragen des Volksschulwesens und der Kindergärten wurde die Angelegenheit unter dem Vorsitz des Herrn Ministers Dr. Falk beraten und die Errichtung von Kindergärten im Anschluß an die Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare empfohlen.

Die Verbindung des Kindergartens mit der Schule ist ferner in einer Reihe von Aufsätzen eingehend von Franz Schmidt, Redakteur der Kindergartenzeitung (1875), behandelt worden, welche mit den Worten schließen: „Soll aber von einer Verbindung ferner gesprochen werden, so ist vor allem nötig, daß erst noch Kindergärten in größerer Zahl gegründet werden. Für jetzt geht diese Wohlthat allen Dörfern und den meisten kleineren Städten verloren, und doch wären Kindergärten für unsere gesamte Volkswohlfahrt von unendlicher Wichtigkeit."

Der Fröbelverein in Berlin wirkte seit seiner Bildung nach außen hin besonders durch Ausschreibung des Preisthemas: „In welcher Weise ist die organische Verbindung zwischen Kindergarten und Schule herzustellen? Diese Frage ist von Herrn Direktor Dr. Carl Richter aufs beste gelöst worden und müßte im ganzen Umfange gelesen werden. (Jahrgang 1847. Kindergarten und Elementarschule. S. 97 und 71, Organ des deutschen Fröbel-Verbandes.)

In demselben Jahrgang ist ebenfalls die Antwort des Herrn Dr. Weber zu finden und das Programm des deutschen Fröbel-Verbands, worin der 4. Satz lautet:

Der deutsche Fröbel-Verband bemüht sich, dem Kindergarten einen Anschluß an die Elementar- und Volksschulen zu verschaffen.

Aus Zürich (1895) geht uns vom Herrn Lehrer Heinrich Wegmann, dem eifrigen Förderer des Schweizerischen Kindergartenwesens, folgende erfreuliche Nachricht zu: „Wir Freunde der Kindergartensache hatten die Genugthuung zu erleben, daß der Kindergarten in den städtischen Schulorganismus aufgenommen wurde, freilich noch mit etwelcher Beschränkung. Wir hoffen aber mit Grund, daß dieses Institut, für welches auch hier gar manchenorts noch so wenig Verständnis sich zeigt, in wenig Jahren die Anerkennung sich erwerben wird, die es verdient. Zur Zeit sind von der Stadt Zürich im ganzen 17 Kindergärten übernommen worden und es ist in Aussicht genommen, ihre Zahl so zu vermehren, daß in wenig Jahren alle Kinder vom zurückgelegten 4. bis 6. Lebensjahre in diesen Instituten Aufnahme finden sollen. Mit der wachsenden Einsicht in die große soziale Bedeutung gut geleiteter Kindergärten wird es dann auch möglich werden, den inneren Ausbau nach Kräften zu fördern." — —

So weit citieren wir die Ansichten von Pädagogen, die in der Kindergarten-Zeitung niedergelegt worden sind. Die Zahl ist nicht erschöpft, aber sie giebt ein Bild von den Verhältnissen, wie sie jetzt noch in Deutschland bestehen, während in anderen Ländern die Verbindung zwischen Kindergarten und Schule schon vollzogen wurde. Am meisten günstig liegen die Verhältnisse für Privatunternehmen in England, wo jedem Kindergarten mit Hinzuziehung geeigneter Kräfte, die Gelegenheit für den Anschluß den Schulklassen gegeben war. An vielen Hochschulen für Mädchen wird ein Kindergarten als unterste Klasse beigegeben und die Kindergärtnerin rückt nicht selten mit ihren Schülern aufwärts und macht dann noch ihr Lehrerinnen-Examen. Durch die Verhältnisse unterstützt gründete Unter-

Digitized by Google

zeichnete im Jahre 1862 ihren Kindergarten in Dublin, aus dem sich im Lauf von 12 Jahren eine acht-klassige Anstalt organisch entwickelte, die natürlich viele der Beschäftigungen, namentlich aber das Fröbelsche Zeichnen fortsetzte und es mit dem Freihand-Zeichnen nach der Natur verband. Auch in dem Kindergarten-Seminar, welches von der British and Foreign School Society als Zweig-Anstalt des großen Lehrerinnen-Seminars in Stockwell-London gegründet wurde und dem Unterzeichnete 9 Jahre vorstand, wurde ein Kindergarten mit Schule verbunden, damit die Kindergärtnerinnen sich in denselben üben sollten. Der Übergang zum Lesen, Schreiben und Rechnen war so allmählich, daß er den Kindern wie selbstverständlich erschien und keinerlei Schwierigkeiten bot. Ausnahmsweise wurde einmal ein siebenjähriger Knabe aufgenommen, der vorher nicht im Kindergarten gewesen war, an dem man deutlich den Unterschied sah; denn ihm wurde alles schwer, weil Sinne und Hände nicht vorbereitet waren, etwas Neues zu erfassen.

Ferner möchte ich noch auf die „**Erziehung der Gegenwart**", Organ des „Allgemeinen Erziehungs-Vereins", begründet von Bertha von Marenholtz-Bülow. Jahrgänge 1880 bis 1889 hinweisen. Durch diese Schriften, die viele wertvolle Abhandlungen aus dem ganzen Gebiet der Erziehung enthalten, zieht sich derselbe Gedanke, daß Kindergarten und Schule verbunden werden sollten.

3. Vom Standpunkt der Kindergärtnerin aus. Die Verbindung des Kindergartens mit der Schule ist schon lange der Wunsch der Kindergärtnerinnen gewesen, denn sie fühlen, nachdem sie die Kinder bis zum Eintritt in die Schule erzogen haben, daß ihnen dieselbe nicht entgegen kommt. Mit ihnen bedauern die Eltern, daß so vieles nun aufhören muß, was die Kinder gerne thaten. Freilich wird denselben der Kindergarten zuweilen auch als ein überwundener Standpunkt vorgestellt, wohingegen es eine Stufe ist, auf der die andern erst erklommen werden können. Viele Kinder bleiben der Kindergärtnerin im Herzen treu und denken gern an die Kindergartenzeit zurück.

Es ist ein großer Schritt für sie, wenn sie der Führung eines Mannes anvertraut werden, nachdem sie bei Eltern und Kindergärtnerin, die stundenweise Mutterstelle vertritt, die ersten 6 Jahre zugebracht haben. Es macht den Kindern zwar Freude, etwas Neues zu lernen, ihre Kräfte anzustrengen, aber das Neue, Unbekannte soll doch mit dem Bekannten verknüpft werden. Wie kann das geschehen, wenn der Lehrer keine Kenntnis von dem Wesen und der Methode des Kindergartens hat? Das Fremde in der Schule ist dem neu eintretenden Kinde die Beschränkung der Selbstthätigkeit, das Zurückdrängen des Darstellens mit dem Gelernten, woher denn wohl auch ihre innere und äußere Unruhe entstehen mag, die der Lehrer als „Flatterhaftigkeit", Mangel an „Sitzfleisch" tadelt.

Die heutige Schule ist nicht dieselbe von früheren Zeiten, wo man sich vor dem Lehrer fürchtete, obwohl er auch jetzt noch von unvernünftigen Eltern als streng und immer strafend hingestellt wird. Die Pädagogik ist mit ihren Schwesterwissenschaften, Psychologie und Ethik, human geworden, und doch ist es ein großer Schritt in die Schule, der leicht überbrückt werden könnte, wenn der Kindergarten mit ihr äußerlich und innerlich verbunden wäre. Nehmen wir nur das Beispiel aus dem täglichen Leben: die 4—6 jährigen Kinder gehen in den Volkskindergarten am einen Ende der Stadt und die 7—8 jährigen und älteren Geschwister ans andere Ende. Was für eine Erleichterung wäre es, wenn Geschwister zusammen kommen und gehen könnten! — Obwohl der Kindergarten nicht nur der Schule wegen da ist, so bereitet er doch auf dieselbe vor und die Mittel, die er benutzt, sind doch die erwiesene Grundlage für den Unterricht; sie enthalten die Elemente: Farbe, Form, Zahl, Schall und Laut. In der Schule brauchen sie nur auf einen höheren Standpunkt gehoben, das Leichte zum Schweren, das Nahe zum Fernen, das Konkrete zum Abstrakten geleitet zu werden, anstatt in Ermangelung der Zwischenglieder auf vernachlässigte Anfänge zurückgreifen zu müssen. Die Übungen mit der 5. Gabe, mit dem Zeichnen, mit dem Flecht- und Faltblatt und den Erbsen- und Thonarbeiten geben ein stufenweises Bild vom Leichtesten zum Schweren, vom Spiel zur Arbeit, von Fertigkeit zur Kunst. —

Fragen wir uns nun:

Was hat ein Kind in einem gut organisierten Kindergarten gelernt?

1. Das Kind hat den Kindergarten zwei Jahre lang regelmäßig und pünktlich besucht, wodurch es sich neue Gewohnheiten angeeignet hat, die in der nächsten Klasse von großem Nutzen sind.

Digitized by Google

2. Das Kind ist Sommer und Winter ausgegangen und hat sich an den Witterungswechsel gewöhnt, wodurch die Gesundheit gestärkt und Mut und dadurch Kraft für die kommende Arbeit gewonnen worden ist.

3. Das Kind ist mit anderen Kindern umgegangen, hat sich an Geselligkeit gewöhnt, hat die Rechte anderer zu beachten gelernt, hat geholfen und sich freundlich gegen erwiesene Freundlichkeit gezeigt.

4. Das Kind hat Vergnügen an der Arbeit gefunden und mit leichten Übungen sich auf schwerere vorbereitet.

5. Das Kind hat Gegenstände nicht allein gesehen, sondern mit ihnen hantiert und einen Vorrat von konkreten Anschauungen aufbewahrt; es kann nun dem Lehrer folgen, wenn er von entfernteren Sachen spricht, weil diese durch Form, Zahl, Farbe mit den ihm bekannten Dingen verwandt sind.

6. Das Kind hat die Namen von mancherlei Dingen gehört, die Bedeutung der Worte, der Eigenschaften und den Gebrauch verschiedener Stoffe und Werkzeuge damit in Verbindung gebracht.

7. Das Kind hat Gesang gehört und hat mitgesungen; es hat Musik gerne und kann seine Bewegungen dem Rhythmus anpassen und passende Worte mit der Melodie verbinden. Im Lied hat es die Taube in ihrem Flug, den Hasen im Felde, die Fische im klaren Bache begleitet; es hat die goldene Sonne, den silbernen Mond und die Sterne, den glitzernden Schnee, Wiesen- und Gartenblumen besungen; es hat seine Stimme im Dank zu dem Geber aller Güter erhoben.

8. Das Kind hat zugehört, wenn Geschichten, die besonders für seine zarte Altersstufe und seine Verstandsfähigkeiten ausgesucht werden, und wenn es auch dieselben noch nicht zusammenhängend und in logischer Ordnung fließend wieder erzählen kann, so hat es doch den Sinn derselben begriffen.

9. Was haben die Hände im Kindergarten gethan? In Beziehung auf Fröbels Grundsatz, daß „können besser als wissen“ ist, haben die Hände den Ball gerollt, geworfen und gefangen, die Bausteine in allen möglichen Richtungen gestellt; sie haben Papier gefaltet, geschnitten, verschnürt und gestochen, sie haben Holzstäbe, Ringe, Faden verbunden, gelegt; sie haben gezeichnet, gemalt und mit Thon geformt.

10. Was kann man nun von Händen erwarten, die durch diese verschiedene Art und gymnastische Spiele biegsam und kräftig gemacht worden sind? Was von Augen, die gelernt haben, die Farben von Bällen, Papier und Wolle zu unterscheiden und Schönheit und Symmetrie von Formen; und die Entfernung von Gegenständen nach Zoll und Fuß zu schätzen; von Augen, denen genau Zahlengruppen dem Geist zugeführt haben — Augen, welche nun diese aufgenommenen Bilder widerspiegeln?

11. Die Sinne, die überhaupt kräftig entwickelt worden sind, bilden die Vermittelung zwischen der Außen- und Innenwelt, werden stets bereit sein, dem Geiste Dienste zu leisten, wenn es neue Eindrücke aufnehmen will.

12. Vor allem aber hat sich das Kind in einer Atmosphäre von Liebe, Freundlichkeit, von sittlichem und religiösem Einfluß bewegt, die mit derjenigen im Elternhaus, woher das Kind täglich kommt und wohin es zurückkehrt, übereinstimmt. —

Wenn nun die Vermittelungsschule solch vorbereitete Kinder aufnimmt, so weiß sie, auf welcher Grundlage weiter zu bauen ist und das Prinzip der stetigen, ununterbrochenen Erziehung kann weiter befolgt werden. Jede durchgemachte Stufe wird zu einer höheren erhoben; man geht naturgemäß vom Leichten zum Schweren fort; Gedichte und Erzählungen erweitern den Sprach- und Gesichtskreis, Gefühle werden vertieft und Begriffe geschärft durch neuen Unterrichtsstoff. Lesen wird ohne Schwierigkeit gelehrt, weil das Ohr für den Laut der Silben und Worte und das Auge für die Form der Buchstaben vorbereitet ist.

Das Schreiben ist erleichtert, weil die Hand an das Halten verschiedener Werkzeuge, namentlich an den Bleistift gewöhnt ist.

Das Rechnen ist eine direkte Fortsetzung der Zahlenübungen mit Stäbchen, Bausteinen und Flechtstreifen; Gartenarbeit und Tierpflege werden fortgesetzt.

Die Heimatkunde tritt an die Stelle des Bauens mit der 5. und 6. Gabe, mit welcher die Gebäude des Ortes, Brücken, Schlösser, Denkmäler nachgeahmt worden waren.

Das Zeichnen geht vom Netz zum Freihand-Zeichnen, vom kleineren zum größeren Maßstab über. Erfindungen werden fortgesetzt. Gegenstände werden nach der Natur gezeichnet. Formenlehre schließt sich an das Falten, die Legetäfelchen, die 5. Gabe, Erbsenarbeiten an; jede Beschäftigung kann in das genannte Formenzeichnen überleitet.

Digitized by Google

Die gymnastischen Übungen schließen sich unmittelbar an die Bewegungsspiele an; ebenso werden Spaziergänge fortgesetzt und mit ihnen der Beobachtungs- und Anschauungskreis erweitert. Feste und feierliche Begebenheiten werden begangen und mit der Geschichte und dem Kirchenjahr in Zusammenhang gebracht. — Alle diese Unterrichtszweige sind unmittelbar aus dem im Kindergarten gelernten hervorgegangen und können wiederum in der Schule verwendet und weitergeführt werden. Die Kindergärtnerin würde in diesem Falle nicht mehr zu bedauern haben, daß das von ihr Angebahnte abgerissen und vergessen wird oder vergeblich gewesen ist.

Eisenach. E. Heerwart.

Kindergarten-Litteratur

Unmittelbar aus Fröbels Kreis

Fröbel († 1852). 1. Die Menschenerziehung. Keilhau, 1826. 2. An unser deutsches Volk. Erfurt, 1820. 3. Die erziehenden Familien. Keilhau, 1826. 4. Grundzüge der Menschenerziehung. Sursee, 1833. 5. Sonntagsblatt. Blankenburg und Keilhau, 1838. 6. Die Mutter- und Koselieder. Musik von Kohl, 1843. 7. Hundert Balllieder. 1844. 8. 40 Baulieder. Dresden. 9. Wochenschrift. (Redigiert von Dr. W. Lange). 1850. — Autobiographie, Briefe, Abhandlungen, Erklärungen, der Gaben und Beschäftigungen u. s. w. sind in den Ausgaben von Dr. W. Lange, Fr. Seidel und Pösche in verschiedenen Jahrgängen der Kindergarten-Zeitung und in den Rheinischen Blättern zu finden.

Frau **Luise Fröbel** geb. **Levin**. Kreis und Halbkreis; ein Legespiel.

Wilhelm Middendorff († 1853). 1. Die Kindergärten, ein Bedürfnis der Zeit, Grundlage einigender Volkserziehung. Blankenburg, 1848. Neue Aufl. von Dr. W. Lange. Hamburg, 1861, Hoffmann & Campe. 2,50 M. 2. Fröbels Ausgang aus dem Leben. Liebenstein, 1852. (S. Allg. deutsche Lehrerz. 1853 und Rhein. Bl. 1853.)

Dr. **Richard Lange** († 1884). Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. (I. 1. Bd.: Aus Fröbels Leben und Streben. Berlin, 1852. 7 M. 2. Bd.: Die Menschenerziehung und verschiedene Abhandlungen. Berlin, Enslin, 1863. 8 M. II. 3. Bd.: Die Pädagogik des Kindergartens. Berlin, Enslin. 9 M.) 4. Zum Verständnis Fröbels. 1849. 5. Johann Arnold Barop. 6. Middendorff über Kindergärten. 7. Die allgemeine pädagogische Bedeutung Fröbels. 1881. Ferner: Aufsätze in den Rheinischen Blättern und in der Erziehung der Gegenwart.

Bertha von Marenholtz-Bülow († 1893). 1. Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Cassel, Wigand, 1875. 4,50 M. 2. Das Kind und sein Wesen. Cassel, Wigand, 1878. 4 M. 3. Gesammelte Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungsideen. 1. Bd.: Erinnerungen an Fröbel. Cassel, Wigand. 2 M. 2 Bd.: Die kindlichen Triebe und die Bedeutung des kindlichen Spieles. Cassel, Wigand. 2 M. 4. Der Kindergarten, des Kindes erste Werkstätte. 5. Die Erscheinungen der Zeit und die Aufgaben der Erziehung. Dresden, 1879. 6. Theoretisches und praktisches Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre. 1. Tl.: Theorie. 2. Tl.: Die Praxis. Kassel, Wigand. 7. Viele Aufsätze und Abhandlungen sind in den Jahrgängen der Erziehung der Gegenwart zu finden. Diese Zeitschrift erschien zuerst 1861—1862 unter der Redaktion von Dr. Karl Schmidt; später als Organ des Allgemeinen Erziehungs-Vereins in Dresden 1873—1890. Ferner: Aufsätze in den Rheinischen Blättern und in der Erziehung der Gegenwart. L'apprentissage de la première enfance dans les jardins d'enfants de Frederick Froebel. 2. Ed. 1872, J. B. Paravia et Comp. Rome—, Turin—, Milan—, Florence.

Alphabetisch geordnet

Bernhard Bähring, Pfarrer (Schüler Fröbels). 1. Über religiöse Erziehung Kindergarten-Zeit. 1873. 2. Die Naturwissenschaft, die Bibel und die christliche Gemeinde in ihrem Verhältnis zur Menschenbildung. Cassel, Wigand, 1874. 0,75 M. 3. Die Grundbedingungen der Menschenerziehung. Cassel, Wigand, 1874. 0,50 M. 4. Der Wert des Kindergartens für die Volkserziehung. Kindergarten-Zeit. 1877. 5. Die neue Erziehung und ihr Recht. Ebenda 1878. 6. Die Reform des christlichen Religionsunterrichtes. Berlin, Heutschel, 1872. 7. Der pädagogische Wert der Naturwissenschaften. Kindergarten-Zeitung 1879. 8. Die Pflege des Natursinnes. Ebenda. 9. Fröbels religiöser Charakter. Ebenda. 10. Friedrich Fröbel als Lehrer der Religion. Beilage zu Nr. 5 der Berichte des Allgemeinen Kindergarten-Vereins. 11. Über die naturgeschichtliche Bedeutung der Kindergärten I und II (Bericht 12/13 und 16 des Allg. Kindergarten-Vereins).

Dr. **Bagusky**. Handbuch der Schulhygiene. Berlin, Demke, 1877. 10 M.

Dr. **Rudolf Benfey** †. 1. Friedrich Fröbel. Ein Charakterbild. Gotha, Stollberg, 1859. 2. Erinnerungen an Fröbel. Cöthen, Schettler, 1880. Aufsätze und Abhandlungen sind in der Erziehung der Gegenwart, in der Kindergarten-Zeitung und in Roßmäßlers Zeitschrift: Aus der Heimat zu finden.

Oberlehrer **Berger**, Speier. Bedeutung des Kindergartens. Kindergarten-Zeitung, 1878.

Leopold Besser. Über das Wohl der Arbeiterkinder in Kinderbewahranstalten und Kindergärten. Leipzig, Hübner, 1859.

Friedrich Beust, Zürich. Der wirkliche Anschauungsunterricht auf der untersten Stufe der Grösenlehre. Zürich, Verlagsmagazin.

Dr. **Konrad Beyer**. 1. Friedrich Fröbel. 2. Zur Fröbel-Litteratur.

Dr. **Biedermann**. Die Erziehung zur Arbeit.

Dr. **Karl Bock** †. 1. Zur Kindergärtnerei. Leipzig, Keil, 1873. 2. Über die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Kindes. Ebenda 1871.

Carl Bormann, Schulrat. Ein Besuch bei Fröbel. Berlin, 1851. Brandenburger Schulblatt.

Digitized by Google

Carl Brunner. Über Kindergärten. Österreichischer Kinderfreund, 1878.

Bühlmann. 1. Friedrich Fröbel und der Kindergarten. Frauenfeld, Huber, 1871. 2. Eine Schulreise in Deutschland. Zürich 1873, Verlagsmagazin.

Jenny Cohn. Aufsätze in der Kindergarten-Zeitung, 1878, 1879.

Dr. **Heinrich Deinhard.** Über Fröbel und die Kindergärten. (In Schmidts Encyklopädie.) Deinhard und Gläsel. Das Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten.

Dr. **Dettmer.** 1. Über Kindergärten Zeitschr.: Unsere Kinder. 1849.

Adolf Diesterweg († 1866). 1. Jahrbuch, 1851, 54, 55. 2. Wegweiser. Widmung an Fröbel. 1851. 3. Rheinische Blätter, 1852, 53, 57.

Dietrich. Die Notwendigkeit einer organischen Verbindung von Kindergarten und Schule. Kindergarten-Zeitung, 1868.

Dr **Friedrich Dittes** († 1896). 1. Geschichte der Erziehung. 2. Grundriß. 3. Das Pädagogium. 1879.

Theodor Eckardt, Schuldirektor. Die Arbeit als Erziehungsmittel.

Dr. **Erismann.** Gesundheitslehre.

Alois Fellner, Schuldirektor. 1. Die Formenarbeiten. Wien, Pichler. 2. Der Volkskindergarten und die Krippe. Ebenda 1892. 2 M.

Prof. **J. H. von Fichte** †. Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart mit Bezug auf Fröbels Erziehungssystem. Berlin, Lüderitz, 1870. 0,80 M.

A. S. Fischer, Direktor. 1. Der Kindergarten. Wien, 1895. Theoretisch-praktisches Handbuch. Hölder. 4. Aufl. 1,70 fl. 2. Poetisches Schatzkästlein. Daf. 3. Über die Notwendigkeit von Kindergarten-Seminaren. Cottasche Vierteljahrsschrift, 1868.

Therese Focking. 1. Das Kind in der Natur. Braunschweig, Wissmann. 2,90 M. 2. Die deutsche Kinderstube mit 21 Bildern Ebenda. 3 M. 3. Fingerspiele und Handgymnastik. Berlin, Oehmigke. 4. Fröbelfibel. Neubrandenburg, Brünslow, 1884. 5. 60 dramatische Fabeln. 6. Viele Artikel in Cornelia und Erziehung der Gegenwart. 7. Unsere Kleinen. Lehre und Beispiel in Bildern und Fabeln Für Kindergarten, Schule und Haus. Leipzig, O. Spamer. 1,50 M.

H. Forweg, Schuldirektor. Die Entstehung der Kindergärten in Dresden. Erz. d. Gegenwart. 1880.

Dr. **Adolf Frankenberg** †. 1. Der Kindergarten als Berufsschule für Jungfrauen. Dresden, Arnold, 1848. 2. Kurzgefaßte Darstellung einer naturgemäßen Erziehungsweise noch nicht schulfähiger Kinder. Ebenda 1840. 3. Mitteilungen aus dem Leben im Kindergarten. (In der Zeitschrift für Fröbels Bestrebungen. 1852.)

Freyer. Über die unerläßlichen Erfordernisse zur Wahrung und Hebung der Bildung und Gesittung des Volkes. Allg. deutsche Lehrerz., 1876.

A. Fricke. Die Hauptgrundsätze bei der Benutzung der Fröbelschen Beschäftigungsmittel. Erz. d. G., 1873.

Prof. **Karl Fröbel** (Edinburg †). Briefe und Mitteilungen in der Kindergarten-Zeitung, 1871, 1875, 1880.

Dr. **Gustav Fröhlich.** 1. Pädagogische Bausteine. Eisenach, Bacmeister, 1872. 1 M. 2. Daf. 1873. 3. Die Volksschule der Zukunft als Ideal für die Gegenwart. Jena, Mauke, 1866. 4. Die Erziehungsschule. Leipzig, Pfeil, 1879. 1 M. 5. Die Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule. (In Dr. Reins pädag. Studien. Heft 22.) Eisenach, 1878.

Dr. **Georgens** †. 1. Der erste süddeutsche Kindergarten und die weibliche Fortbildungsanstalt in Baden-Baden. 1851. 2. Verschiedene Werke über die Beschäftigungen.

Hermann Goldammer. 1. Der Kindergarten. Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode; mit Beiträgen von Frau Marenholtz. Berlin, Habel, 1874. 9 M. 8. 2. Gymnastische Spiele und Bildungsmittel für Kinder von 3—8 Jahren in Haus und Kindergarten. Berlin, Habel. 3,60 M. 3. Die sprachl Bildungsmittel desgl. Ebenda. 3,60 M. 4. Über die Einordnung des Kindergartens in das Schulwesen. Berlin, Hentschel. 0,50 M. 5. Des Kindes Baukasten. Gabe 5 b. 6. Vorlagen. Berlin, Bretsch.

Henriette Goldschmidt. 1. Der Schöpfer eines Kinderparadieses. Cornelia 23. 2. Die Volkskindergärten und die Kindergartenschule in ihrer Bedeutung für die häusliche Erziehung und höhere Töchterbildung. Cornelia 29. 3. Ideen über weibliche Erziehung. 4. Der Kindergarten und die weibliche Erziehung. 5. Kulturberuf des weiblichen Geschlechtes. 6. Die Stellung der Kindergartenschule in dem Organismus des Fortbildungsunterrichts für die weibliche Jugend. Leipzig, 1874. 7. Bertha v. Marenholtz.

Johanne Goldschmidt †. 1. Mutterfreuden und Mutterſorgen. 2. Berichte über die Thätigkeit des Hamburger Fröbel-Vereins. 3. Stellung Fröbels zur Frauenfrage von 1872. Darmstadt.

Dr. **Hugo Göring.** 1. Fröbel und die Epigonen. 2. Die kulturschaffende Macht.

Julius Großmann, Direktor. 1. Das Fröbelsche Erziehungssystem auf der Basis mathematischer Grundformen. Berlin, Staude, 1873. 2. Zeichenschule nach Fröbelschen Prinzipien. Leipzig, Hirt, 1876. 3. Über das Zeichnen nach Fröbels Prinzipien. Erz. d. G., 1876. 4. Das Turnen des Kindergartens. Korrespondenzbl. d. Allg. Erziehungs-Vereins, 1873.

Thekla von Gumpert. Für deutsche Frauen. Dresden, Walterische Hofbuchhandlung, 1848.

Hedwig Haberkern. 1. Garten, Wald und Feld, meiner Kinder Zauberwelt. Leipzig, Hirt. 1 M. 2. Aufsätze in der Kindergarten-Zeitung. 1863, 64, 67. u. 68.

Dr. **Hermann Hagen.** Friedrich Fröbel im Kampf um den Kindergarten. Wien, Pichler. 2,50 M.

Alex Bruno Hantschmann, Schuldirektor. 1. Friedrich Fröbel. Die Entwickelung seiner Entwickelungsideen in seinem Leben. Eisenach, Baemeister 1874. 479 S. 2. Das System des Kindergartens und verschiedene kleinere Schriften.

Angelika Hartmann. 1 Das Fröbelsche Erziehungssystem in seiner Bedeutung für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Cornelia. Bd. 23. 2. Kindergartenlieder mit Klavierbegleitung. Leipzig, Hirt. 2,25 M. 3. Aufsätze in der Kindergarten-Zeitung. 1867, 68, 71, 77.

Theophtel Hatt, Schulinspektor. Oberlin und Fröbel. Elsässisch-Lothringisches Schulbl., 1878.

Eleonore Heerwart. 1. Aufsätze und Berichte in der Kindergarten-Zeitung. 2. Aufsätze in der

Digitized by Google

Erz. d. Gegenwart. 3. Blätter aus Blankenburg. 1885—1889. 4. Berichte und Aufsätze für den Allgemeinen Kindergarten-Verein. 1892—1897. Nr. 1 bis 19. 5. Aufsätze in der Rudolstädter und Eisenacher Zeitung. 6. Grundsätze Fröbels. Eisenach, Kahle, 1893. 7. Zweck und Ziel der Beschäftigungen. Ebenda 1894. 8. Wegweiser für Mütter und Erzieherinnen. Berlin, Bretsch, 1895. 9. An Eltern. Beilage Nr. 4. Ber. d. Allg. Kindergärtnerinnen-Vereins.

Luise Hertlein. 1. Fröbels Bauspiele. Wien, Lechner, 1860. 2. 30 Ballspiele. Ebenda. 3. Flechtmappe. Ebenda. 4. Das Stäbchenlegen. Ebenda. 5. Ausstechmappe. Ebenda. 6. Kinderspiele. Ebenda. 7. Aufsätze in „Unsere Kinder".

Auguste Herz†. Hauserziehung und Kindergarten. 2. Aufl. Leipzig, Keil, 1865.

Gräfin von Hessenstein. Über die Wichtigkeit der Handgeschicklichkeit und die Wirkung der Fröbelschen Fingerspiele auf deren Ausbildung. Erz. d. G., 1874.

Stadtrat **Heubner**. Ansprache. Erz. d. G., 1874.

Dr. **M. Hoerster**†. Zur Pädagogik des Kindergartens. Wien, Graeser, 1882.

Heinrich Hoffmann. 1. Ein Wort der Erinnerung der Liebe und des Dankes. Hamburg. 2. 50 erläuternde Sätze über Fröbels Kindergärten. Hannover, Marienstift.

Theodor Hoffmann, Hamburg, Schulrat†. 1. Jahresberichte der vereinigten Hamburger Kindergärten. 1858—1860. 2. Nebst Mitteilungen über Fröbelsche Kindergärten. 1859. 3. Natur und Kultur. Illustrierte Monatshefte, 1854.

Dr. **Paul Hohlfeld**, Dresden. 1. Über Krause und Fröbel. Neue Zeit., 1873. Heft 8. 2. Die Bedeutung Fröbels für die Gegenwart. 3 Über Erziehung zur Kunst. Erz. d. G., 1875. 4. Bd. 4. Über die Phantasie. Ebenda. 5. Die Vermittlung der Gegensätze. Deutsche Schule, 1877, Bd. 5.

August Hollmann. Vortrag über Fröbelsche Kindergärten, ihre erzieherische und sittlich-religiöse Bedeutung. Aarau, Christen, 1874.

v. Holtzendorff. 1. Über die Bedeutung des Kindergartens für die Frauenfrage. 1872. 2. Volkskindergärten. Kindergarten-Zeitung, 1863.

Lorenz Illing, Direktor. 1. Die organische Verbindung des Kindergartens mit der Schule. München, Ackermann, 1875. 2. Volkskindergarten oder Bewahranstalt. München, 1876. 3. Der Kindergarten als ethische und ästhetische Erziehungsanstalt. München, Franz, 1878. 4. Pestalozzis und Fröbels Prinzip. Bayerische Lehrerzeitung, 1874.

O. Jäde. 1. Naturwissenschaftliche Unterrichtsstoffe im Kindergarten. 1865. 2. Koselieder. Kindergarten-Zeitung, 1867.

Wilhelm Jahn. Die Fortbildungsschule unserer Jugend. Dresden, Kubel, 1873.

Dr. **Jacobi**. Die Pflege und Ernährung des Kindes. Tübingen, Laupp, 1877.

A. S. Jessen. „Pädagogische Blätter". Pädagogische Skizzen, 1874—1876.

Carl Kehr, Seminardirektor†. Die Praxis der Volksschule. Gotha, Thienemann.

Dr. **Keferstein**. Pädagogische Wanderungen. Köthen, Schettler, 1865.

Otto Kellner. 1. Das Erziehungssystem Friedrich Fröbels. Stralsund, Misch, 1882. 43 S. 2. Aufsätze in der Erz. d. Gegenwart.

Ferdinand Kern, Leipzig†. Pädagogisch-diätetische Behandlung Schwach- und Blödsinniger. Leipzig, Klinkhardt, 1847.

Adolf Klauwell. Offene Briefe aus der Elementarschule Sächsische Schulzeitung 1876.

Oberschulrat **Klumpp**. Über Fröbels Erziehungsgrundsätze. Pädag. Vierteljahrsschr., 1862.

Michael Kobany. Fröbels praktisches Handbuch. Pest, Neumann.

August Köhler, Gotha, † 1879. 1. Die Praxis des Kindergartens. Weimar, Böhlau. 3. Teile a 4,60 M. 2. Das Fröbelsche Faltblatt. 3. Das Fröbelsche Flechtblatt. 4. Die neue Erziehung. 5. Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt. 6. Winke für angehende Fröbel-Vereine. 7. Die Bewegungsspiele im Kindergarten (sämtlich bei Böhlau, Weimar, erschienen). 8. Viele Artikel in der Kindergarten-Zeitung. 1866—1879.

August Köhler und **Friedrich Seidel**. Das Buch der Erzählungen. Böhlau, Weimar.

A. Köhler, Fr. Seidel und **Franz Schmidt**. Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarschule. Von 1863 Organ des Thüringer Fröbel-Vereins, seit 1874 des deutschen Fröbel-Verbandes, seit Köhlers Tod 1879 von Fr. Seidel, seit dessen Tod 1893 von Prof. Pappenheim in Berlin herausgegeben. 36. Jahrg. Wien, Pichler.

Friedrich Körner. Lehrstoffe, Unterrichtsziele und Erziehungsmittel. Köthen, Schettler.

Josef Kraft, Wien. Zeitschrift für das Kindergarten-Wesen.

Dr. **Kreyenberg**, Schuldirektor, Iserlohn. Zwei Artikel über Kindergärten. Leipzig. Tageblatt, 1875.

M. S. Kübler. 1. Das Buch der Mütter. Leipzig, Günther, 1866. 6 M. 2. Die Schule der Mütter. Leipzig, Weber.

Dr. **Kühn**. Über Kindergärten. Kindergarten-Zeitung 1865.

Dr. **Gustav Kühne**. 1. Deutsche Männer und Frauen. 2. Fröbels Tod.

Schuldirektor **Kunath**. 1. Stellung des Lehrers zum Kindergarten. Sächs. Schulzeitung, 1878. 2. Errichtung und Unterhaltungskosten eines Kindergartens. Erz. d. G., 1876. 3. Ob Lehrerin? Ob Kindergärtnerin? Ebenda, 1877. 4. Wie kann die häusliche Erziehung auf die Schule vorbereiten?

C. Küttel, Schuldirektor in Luzern. Der Fröbelsche Kindergarten in der Schweiz. Zürich, O. Füssli & Co., 1882.

Dr. **G. Lautier**. Bedeutung und philosophische Grundlage der Fröbelschen Pädagogik. Vossische Zeitung, 1870.

Emilie Lecerf†. 1. Friedrich Fröbel und die Kindergärten. Rhein. Bl., 1849. 2. Erinnerungen an die Wirksamkeit Fröbels. Fröbels Wochenschrift, 1850.

Dr. **H. von Leonhardi**†. 1. Aufruf an Erzieher und Freunde der Erziehung zu rechtzeitiger Vorbereitung würdiger Jubelfeiern dreier um Menschen- und Menschheitbildung verdienstete Männer: Comenius, Krause, Fröbel. Prag, Neue Zeit, 1870. 2. Die neue Zeit. 1869—1875. Prag, Tempsky. S. Heft 9, 10.

Josef Libansky. Über Erziehung blinder Kinder in den ersten Lebensjahren. Österreichischer Kinderfreund, 1878.

Digitized by Google

Anna Lorzing. Aufsätze in der Kindergarten-Zeitung, 1870, 67, 68.

Löw, Schuldirektor. Zweck und Bedeutung der Kindergärten. Magdeburger Zeitung.

Alexander Ludwig. Pädagogisches Quodlibet. Cassel, Hoffmann, 1874.

Doris Lütkens†. Unsere Kinder. 1849—1850.

Oskar Lüttich. Die Bedeutung der Kriminalstatistik für das Erziehungswesen. Erz. d. G., 1874.

Georg Lutz. 1. Lehrbuch der Methodik. Wiesensteig, 1868. 2. Die Kindergärten. Ulm, Ebner, 1877. 0,60 M

Dr. **Bruno Marquart**†, redigierte die Zeitschrift für Fröbels Bestrebungen 1851—1852. Seine Vorträge und Artikel sind in mehreren Zeitschriften zu finden, z. B. in der Erz. d. G. und zur Erinnerung an Friedrich Fröbel zum 100jährigen Geburtstag 1882, in der Sächs. Schulzeitung Nr. 16 sehr empfehlenswert.

Amalie Marschner†. Andeutungen über Erziehung.

Maurer. Winke für Kindergärtnerinnen. 1852. Zeitschrift für Fröbelsche Bestrebungen.

Johanna Meeke. Kindergartengeschichten. Cassel Wigand.

Bertha Meyer. 1. Von der Wiege bis zur Schule an der Hand Fröbels. Berlin, Staude, 1877. 1, 5. 2. Zur ersten Erziehung. Berlin, B. Goldammer. 3. Das Fröbelsche Erziehungssystem. Berlin, Staude, 1873.

Bruno Meyer. Aus der ästhetischen Pädagogik. Berlin, Pötel, 1873.

Buchhändler **Meyer.** Universum. 10. Bd. und in verschiedenen Zeitschriften 1843. Meyers Konversationslexikon. 8. Bd. 11. Aufl.

Dr. **Josef Mich.** Grundriß der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre. Wien, Troppau, Buchholz & Diebel, 1877.

Morf, Seminardirektor. Fröbel und die Kindergärten. Seyffarth, Preuß. Schulbl.

Lina Morgenstern. 1. Das Paradies der Kindheit. 5. Aufl. mit 150 Holzschnitten. Wien, Pichlers Witwe & Sohn Prachtband, 6 M. 2. Fröbels Leben und Wirken. 3. Die Zeichenschule nach Fröbels Grundsätzen. Berlin, Enslin, 1866. 4. Anleitung für alle Fröbelschen Beschäftigungen. Leipzig, Hirt. 5. Die kleinen Menschen. 101 Geschichten. Ebenda. 6. Friedrich Fröbel. Berlin, Festschr., 1882. 7. Der Kindergarten und die Schule. Leipzig, Hirt & Sohn.

Thekla Naveau † 1871. 1. Spiele, Lieder und Verse. Hamburg, Hoffmann & Campe. 2 M. 2. Der Kindergarten und seine Erziehungsmittel. 3. Neues Erzählbuch für Haus und Kindergarten. 4. Frau Rosas Kinderstube. Stuttgart, Schentlin, 1866. 2. Bd. 5. Des Kindes Heimat. Stuttgart, Risch. 6. Viele Artikel in der Kindergarten-Zeit. und Erz. d. Gegenwart.

Johann Neumaier. Leitfaden für den Unterricht in der Pädagogik.

Dr. **Paul Niemeyer.** Kindergärtnerei und persönliche Gesundheitspflege. Cornelia, 1877.

Schuldirektor **Ohnesorge.** Wünsche für die Volksschule. These 4. Jede Schule enthält einen Kindergarten.

Prof. Dr. **E. Pappenheim.** 1. Herausgeber der Kindergarten-Zeitung seit 1893. 2. Friedrich Fröbels Kindergarten. Berlin, Springer, 1860. 1,60 M. 3. Grundriß der Kleinkinder- und Kindergarten-Pädagogik Fr. Fröbels. Berlin, Oehmigkes Verlag. 4. Aufsätze aus den Jahren 1861—1893. Ebenda. 5. Einleitung zum Bericht für die Weltausstellung in Chicago. 1893. Ebenda. 6. Aufsätze u. s. w. in der Kindergarten-Zeitung.

Dr. **Karl Pilz.** Die Zeitschrift Cornelia enthält mehrere Artikel (Bd. 19 u. a. m.). Hundert Jahre deutscher Erziehung. (Bd. 30.)

Dr. **H. Ploß.** Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Stuttgart, Auerbach, 1876.

Adele von Portugal. 1. Aufsätze in der Erziehung der Gegenwart. 2. Einfluß des Kindergartens auf die spätere gewerbliche Thätigkeit. Zürich, 1884. 3. Synoptical Table, showing the connection between the Kindergarten and School. London, Swan & Sonnenschein. 4. Chants et Jeux à l'usage de la famille, des jardins d'enfants, des écoles maternelles et des écoles primaires. Paris. Delagrave, 1892. 5. Criticismson Froebels sytem and its extension. Lecture. Bruxelles, Intern. Congress, 1880. 6. XII. Conferenze sull' Educazione infantile. Napoli, 1896. 7. Reproduktion der Bilder aus dem Familienbuch „Mutter- und Koselieder" von Friedrich Fröbel, vergrößert in Farbendruck herausgegeben von Adele von Portugal mit Hilfe namhafter italienischer Künstler. Das Werk wird in Lieferungen von je 3 Bildern (85 cm hoch und 65 cm breit) erscheinen. Preis jeder Lieferung 10 M. Eine einzelne Lieferung 12 M.

Hermann Pösche. 1. Friedrich Fröbels entwickelnde erziehende Menschendichtung. Hamburg, Hoffmann & Campe, 1859. 2 M. 1. Teil. Die sprachliche Entwickelung und der sprachliche Unterricht des Kindes im Kindergarten und in der Elementarschule. 2. Teil. Friedrich Fröbel im Lichte der neueren geschichts-pädagogischen Entwickelung, 1860. 2. Die Kindergarten-Pädagogik als System. Hamburg, Hoffmann & Campe, 1862. 2 M. 3. Die Ball- und Turnspiele Fröbels. 4. Artikel, Aufsätze und Abhandlungen sind in der Erziehung der Gegenwart, in den Rheinischen Blättern, in der Kindergarten-Zeitung und in der Zeitschrift für Fröbels Bestrebungen, zu finden. 5. Friedrich Fröbels Kindergarten-Briefe. Wien und Leipzig, Pichlers Witwe & Sohn, 1887.

Dr. **Prellwitz.** Deutschlands Schulreform vom Kindergarten bis zur Hochschule. Leipzig, Wigand, 1850. 3 M.

Dr. **Ravoth**†. 1. Über den Geist der Fröbelschen Kinderspiele. 2. Die mathematische Formenlehre der Fröbelschen Spiel- und Beschäftigungsmittel. Berlin, Enslin, 1866. 3. Über die mathematischen Grundformen der Fröbelschen Spiele. Erz. d. G. 1861. 4. Die körperliche und geistige Entwickelung in den ersten Jahren. Ebenda. 5. Festrede zu Fröbels Geburtstag. Ebenda 1861 und 1862.

Superintendent **Raydt**, Lingen. Wesen und Bedeutung der Fröbelschen Kindergärten. Emden und Borkum, Haynel, 1890.

Dr. **Reich**, System der Hygiene. Leipzig, Fleischer, 1870.

Hermann Reinecke † 1891, Stadtschuldirektor in Berlin. 1. Friedrich Fröbels Leben und Lehre. Band I. (Leider wegen des Todes vom Verfasser

Digitized by Google

nicht fortgesetzt.) Berlin, Oehmigkes Verlag, 1885. 776 S.

Karl Richter, Schuldirektor. 1. Kindergarten und Schule in ihrer organischen Verbindung, Preisschrift. Leipzig, Brandstetter, 1876. 2. Über den Wert der Kindergärten für die Volksschule. Erz. d. G. 1874. 3. Die Verbindung des Kindergartens mit der Schule. Kindergarten-Zeitung, 1877.

W. Riemer, Oberlehrer. Des blinden Kindes erste Erziehung. Erz. d. G. 1879.

L. R. Roßmäßler † 1868. Volksbildung. Leipzig, Kollmann, 1865.

Dr. **Richard Rotter**. 1. Die Bildung von Kindergärtnerinnen. Wien, Pichler. 0,80 M. 2. Die Kleinkindererziehung im Lichte der Gegenwart. 1875.

Roux, Lehrer. Der Kindergarten und seine Verbindung mit der Volksschule. Erz. d. G. 1877.

Ludwig Schindler †. 1. Das Kindergarten- und Kleinkinderschulwesen in Österreich und Deutschland. Wien, Gräser, 1878. 4 M. 2. Handbuch für den ersten Schulunterricht. Leipzig, Brandstetter. 3. Mitteilungen über das Kindergarten-Wesen. Erz. d. G. 1878.

Dr. **Th. Schliephake**. 1. Über Fröbels Erziehungslehre, deren wissenschaftliche Begründung und Fortbildung. Berlin, Löwenstein, 1871. 0,60 M. 2. Über Zweck und hauptsächlichste Aufgabe des Allgemeinen Erziehungs-Vereins. Neue Zeit, Heft 4, 1871. 3. Ein Wort zur Reform unserer Hochschulen. Rheinische Blätter, 1879.

Schmeidler. Die religiösen Anschauungen Friedrich Fröbels. Berlin, Habel, 1883.

Ottilie Schmieder. Das Wesen des Kindergartens.

Franz Schmidt †. Viele Artikel in der Kindergarten-Zeitung.

Dr. **Karl Schmidt** †. 1. Geschichte der Pädagogik. 4. Bd. 2. Erziehung der Gegenwart. 1860 bis 1861.

Viktor Schmidt, Oberlehrer. Geschichte des Anschauungs-Unterrichts. (Kehrs Geschichte der Methodik. 2. Bd.)

C. Schäbe, Bremen †. 40 ausgewählte Bewegungsspiele des Kindergartens zunächst für den häuslichen Gebrauch. 2stimmig und mit Klavierbegleitung. Bremen, Geseníus. 1865.

Henriette Schrader. 1. Die Grundzüge der Ideen Fröbels angewendet auf Kinderstube und Kindergarten. Braunschweig, Schwetschke, 1872. 2. Aufsätze in der Erziehung der Gegenwart. 3. Häusliche Beschäftigung und Gartenarbeit. Berlin, Rosenbaum & Hart, 1893. 4. Volkskindergarten im Pestalozzi-Fröbel-Haus. 2 Hefte.

Paul Schramm, „Deutscher Schulwart." 1. Briefe an eine Mutter. 3. Zeit und Streitfragen.

Dr. **Schreber**. Über Volkserziehung. Leipzig, Fleischer, 1860.

Wilhelm Schröter, Dresden. 1. Das schwachsinnige Kind und seine Erziehung. 1879. 2. Mehrere Aufsätze über Idiotenbehandlung u. a. Erz. d. G. 1873, 1877, 1879.

Dr. **Moritz Schuster**. 1. Lockes Gedanken über Erziehung.

Dr. **Schütze**, Schulrat. 1. Evangelische Schulkunde. Leipzig, Teubner. 2. Leitfaden für den Unterricht in der Erziehung. Ebenda. Auszug des vorigen. 4 M.

Friedrich Seidel † 1893, Weimar. 1. Katechismus der praktischen Kindergärtnerei. Leipzig, Weber, 1875. 2. Viele Artikel und Lieder in der Kindergarten-Zeitung. 3. Das Bauen nach Fröbel. 4 Hefte. 4. Bewegungsspiele und Lieder des Fröbelschen Kindergartens. Wien, Pichlers Witwe, 1888. 5. Beschäftigungs-Magazin. 120 Tafeln mit Text in Mappe Ebenda. 5 M. 6. Der Fröbelsche Kindergarten. Mit 25 Holzschnitten, geheftet 0,60 M. 7. Friedrich Fröbels Menschenerziehung. Wien, Pichler, 1883. 8. Friedrich Fröbels Kindergarten-Wesen. Ebenda. 9. Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder. Ebenda.

Friedrich Seidel und **Franz Schmidt** (Weimar) †. 1. Arbeitsschule. Böhlau, Weimar. 2. 15 Hefte mit Vorlagen und Mustern sämtlicher Fröbelschen Beschäftigungen. Ebenda.

Friedrich Seidel und **O. Fürsten** †. Das Waldfest; ein Cyklus von Spielen für Kindergarten, Schule und Haus. Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1890. 0,50 M.

Gh. Selber. 1. Zur Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts. Rheinische Blätter, 1878. 2. Zur Frage der Frauenbildung. Erz. d. G. 1876. 3. Soll das religiöse Gefühl in der Kinderseele nicht gleich von der ersten Lebensperiode an entwickelt werden? 4. Die erzieyliche Bedeutung des Kindergartens. Ebenda 1880.

Semmig. Das Kind. Tagebuch eines Vaters. Leipzig, Hirt, 1876. 3 M.

Dr. **Oskar Seydler**. Die Mittel der Kindergarten-Erziehung. Wien, Pichler, 1887. 0,60 M.

Dr. **Sonderegger**. Die Vorposten der Gesundheitspflege. Berlin, Peters, 1874.

Spamer, Buchhändler. Friedrich Fröbel, Wohlthäter der Menschheit. Leipzig, Spamer, 1876.

Joh. Stangenberger †. Das Stäbchenlegen oder das Bilden und Gestalten durch Stäbchen als erstes Einführungsmittel in die Schule. Liebenstein, 1852.

Gustav Steinacker, Pfarrer. 1. Friedrich Fröbel und der Volkskindergarten. Vortrag. Cassel, Wigand, 1872. 0,35 M. 2. Leiden und Freuden einer Kindergärtnerin. Vortrag. „Cornelia", 1886, Bd. 5, S. 52 ff. 3. Die erste Pflege des kindlich-religiösen Sinnes im Elternhaus und Kindergarten. Kindergarten-Zeitung, 1862, S. 169 ff. 4. Viele Artikel in der Kindergarten-Zeitung.

H. Stötzner. 1. Der Unterricht schwachsinniger Kinder. Diesterwegs „Wegweiser", 5. Aufl. 2. Das schwachsinnige Kind. Daheim, 8. Jahrg. 3. Schulen für schwachbefähigte Kinder. Leipzig, Winter, 1864.

Dir. **A. Szabo**, Ungarn. 1. Erzählungen zum Gebrauch bei den Spielgaben. 2. Leitfaden zur Benutzung der Fröbelschen Spiel- und Beschäftigungs-Mittel. Klausenburg, 1872.

Tiedemann, Schulvorsteher. 4 Abhandlungen in der Erziehung der Gegenwart. 1861, 1862.

Oswald Thieme, Oberlehrer. Mitteilungen aus dem Seminar zu Friedrichstadt-Dresden. Erz. d. G. 1874.

Dr. **Rudolf Virchow**. 1. Die Erziehung des Weibes für seinen Beruf. 2. Das Mechanische in der Erziehung.

Ida Vogeler, geb. **Seele**. 1. Gedichte für das erste Kindesalter. Berlin, Haak, 1896. 4. Aufl. 3 M.

Digitized by Google

2. Plauderstoffe. Bilder aus dem Kinderleben. Leipzig, Alfred Oehmigke.

Prof. Dr. **Völker**, St. Gallen. Die Volksschule. Schaffhausen, Brodtmann, 1874.

Richard Baldeck. Die Kindergärten im Lichte der Gegenwart und Zukunft vom ästhetischen und Gemütsstandpunkte. Cassel, 1851.

Dr. **Adalbert Weber**. 1. Die vier ersten Schuljahre in Verbindung mit einem Fröbelschen Kindergarten. 2. Das Märchen als Erziehungsstoff im Kindergarten. 3. Der Baukasten und andere Artikel in der Kindergarten-Zeitung. 1871, 1877.

Dr. **Weil**. Fröbels Verdienste um die Erziehung der Kindheit. Magers Revue, 1840.

Auguste Weurowitz. Wer hilft der Mutter ihre erzielbare Aufgabe lösen? Berlin, Löwenstein, 1871. 0,87 M.

Franz Wiedemann. 1. Der Lehrer der Kleinen. Leipzig, Oehmigke. 2. Zeichenschule. Ebenda. 3. Plaudereien für Kindergärtnerinnen. Dresden.

Georg Wiedemann. Kindergarten, ein Bedürfnis der Gegenwart. München, Manz, 1868.

Karoline Wiesneder †. 1. Brevier für Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen an Kleinkinderschulen. 2. Das Erkennen des Taktgefühls und musikalischen Sinnes bei Kindern. Kindergarten-Zeitung, 1866. 3. Lieder und Spiele aus dem Kindergarten. Leipzig, Kahnt.

Wigand, Buchhändler. Über Kindergärten. Erz. d. G. 1877.

Anna Winkel. Das Liederbuch der Mutter für Haus und Kindergarten. Weimar, Böhlau, 1864. 1,60 M.

Ferdinand Winther, Oberlehrer. Aufsätze in Diesterwegs „Wegweiser".

Dr. **Wilz**. Deutsche Vierteljahrsschrift für Gesundheitspflege. Braunschweig, Vieweg. 11. Bd.

Dr. **August Wünsche**. 1 Die Mutter als Weckerin des Gottesbewußtseins. Rheinische Blätter, 1878. 2. Die Erziehung des Menschen zur Natur Erz. d. G. 1879.

Hedwig Zollikofer. Die hohe Bedeutung der Kindererziehung. St Gallen, Altwegg, Weber, 1881.

A. Zink, Erfurt. Die Anwendung der Fröbelschen Erziehungsprinzipien in den Oberklassen der Mädchenschulen. Kindergarten-Zeitung, 1868.

Siehe auch:

Vorträge gehalten auf der 3. Generalversammlung des deutschen Fröbel-Verbandes zu Leipzig. April 1877. — **Vortrag** auf der Generalversammlung zu Breslau. 1892 von Anna Stemmler über die Entwickelung der Kindergärten zu Brünn.

Ferner:

Berichte des Fröbel-Vereins zu Heidelberg, Berlin, London. Der Kindergartenvereine zu Breslau, Manchester, Zürich, St. Gallen, Winterthur, Luzern, Neuchatel. Des Schwäbischen Frauen-Vereins, Stuttgart. Des Deutsch-Mährischen Fröbel-Vereins, Brünn. Rechenschaftsbericht des Vereines für Kindergärten und Bewahranstalten in Österreich, 1894.

Außer den schon genannten Zeitschriften **brachten Artikel**: Die Gartenlaube. Hamburger Nachrichten. Hamburger Schulblatt. Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Reichsanzeiger. Löw und Lummers pädagogische Monatsschrift, 1847, 54. Hannöversche Zeitung, 1852. Rheinischer Kourier, 1876. Dresdener Presse. Augsburger Zeitung. Leipziger Allgemeine Zeitung, 1840. Magdeburger Zeitung, 1847. Hallischer Kourier, 1847. Naumburger Kreisblatt, 1847. Heissisches Wochenblatt, 1879. Schwäbische Chronik, 1860. Neue Bahnen. Schweizer Journal, 1860. Berner Volksfreund, 1837.

England (Chronologisch geordnet)

Counters Krokow von Wickerode. Womans Educational Mission. London, Darton & Co., 1855.

J. and Bertha Ronge. Practical Guide to the English Kindergarten. London, Myers & Co. 14the Edit. Plates revised by E. Heerwart.

Heinrich Hoffmann. Kindergarten Toys. London, Myers & Co.

Prof. **Josef Payne**. 1. Froebel and the Kindergarten System. London, King, 1874. 2. A visit to German Schools.

Emily Shirreff, President of the Froebel Society. 1. Life of Froebel. Chapman and Hall. 2. The Kindergarten at Home. 3. Kindergarten Essays. Chapmann and Hall. 4. The Kindergarten. Ebenda. 5. Froebels System. London, Sonnenschein.

Miss Manning. 1. Lectures: Some differences and encouragements in Kindergarten work. 2. The Kindergarten in India.

Mary Gurney. Köhlers Praxis des Kindergartens. Abridged. Part I and II, Myers and Co.

Frances and **Emily Lord**. Mutter and Koselieder. Froebel. London, W. Rice, 7/6. Mit Vorrede von E. Heerwart.

M. Christie, Translation. 1. Child and Child Nature. By Mad. de Marenholtz. 3. Hand and Headwork. London, by Mad. de Marenholtz, Sonnenschein.

Emilie Michaelis and **K. Moore.** 1. Letters of Froebel. London, Sonnenschein. 2. Autobiography of Froebel. Ebenda.

H. C. Bowen. Froebel and Education by Self-activity and other lectures.

E. Heerwart. 1. Music for the Kindergarten. London, Boosey & Co. 2. The same in Tonic-sol-fa System. Ebenda. 3. Supplement I & II. 48 Original Songs. Ebenda. 4. Easy Course of Drawing. 6 Parts. London, Myers & Co. 5. Painting for children with H. Bolton. Ebenda. 6. The Jointed Lath; translated from Fr. Seidels edition. Ebenda. 7. Systematic Order of Froebels Gifts & Occupations. Ebenda. 8. Froebels Course of Papercutting. 9. Course of Paper-Plaiting or Mat-Weaving Charles & Dible. 10. Course of Paperfulding. Ebenda. 11. Froebels Theory and Practice. 1897. Ebenda. 12. The Transition Class. Lecture before the Froebel Soc., 1878. 13. Lectures, Essays, Articles in Educational Periodicals.

Frankreich und Belgien

J. P. Jacobs. Manuel Pratique des Jardins d'enfants. Avec une introduction de Madame la Baronne de Marenholtz. Bruxelles. Claassen, 1874.

Mme. & M. Delon. Exercises et Travaux selon la Méthode de Pestalozzi et Froebel. Paris, Hachette et Co., 1873

Michelet. La femme. M. Rugier. Moniteur, Belge, 1858.

Digitized by Google

Prof. **Raoux.** 1. Education Nouvelle. Lausanne, 1861. 2. Manuel théorique. Ebenda 1862. 3. Les jardins d'enfants.

M. Ch. Buls. Rapport du conseil communal. 1879.

M. & Mme. Guillaume. 1. Les petits bâtons. Bruxelles, 1857. 2. Manuel des Jardins d'Enfants. Ebenda 1859.

Holland

Elise van Calcar. Froebels Methode. S. Gravenshage, J. J. Koma, 1875.

Italien

Giardini d'infanzia e il Valore dei giuochi infantili versione col consenso della e prefacione sul metodo Froebeliano negli Asili e nelle Scole di Giovanni Lovandia. J. B. Paravia, 1872. 80 p.

Ver. Staaten Nord-Amerika

Elizabeth Peabody†. 1. Kindergarten Messenger. 1872. 2. Lectures on the Nursery and Kindergarten. 3. Lectures for Kindergartners. Boston, Heath & Co. 4. The Home, the Kindergarten and Primary School. 5. Plea for Froebels Kindergarten. 6. Froebels Principles and Methods in the Nursery. See, Dr. Barnard's Child Culture. 7. Necessity of Kindergarten Culture.

Mrs. Horace Mann. 1. Moral Culture of Infancy and Kindergarten. New-York, Steiger. 2. Reminiscences of Fr. Froebel. Boston, Lee & Shepard.

Mathilde Kriege. 1. The child, its nature and relations. New-York, Steiger. 2. Fr. Froebel; a biographical sketch.

Mrs. Marie Kraus-Bölte. 1. The Kindergarten and the Mission of Women. 2. The Kindergarten Guide; in 10 parts. 3. Reminiscences of Kindergarten work.

Emma Marwedel †. 1. Conseeions Motherboad. I. part. 2. The Soul of the Child. II. part. 3. Kindergarten work in Californien. Chicago, Boston. (The interstate publishing Company.)

Mrs. Mary P. Mann. 1. The Kindergarten and Homes.

Mrs. Louise Pollock. Kindergarten Methods in Public Primary Schools.

B. H. Newton. D. D. The free Kindergarten in Church Work. See, Dr. Barnard's Child Culture.

Mrs. Sarah B. Cooper. Kindergarten for neglected children.

Susan Blow. 1. Symbolic Education, a Commentary of Fr. Froebels Mutter- and Koselieder. 1894. 2. Mottoes and Commentaries. Ebenda. 3. Songs and Music. Ebenda. New-York, Appleton., 1895. 4. Some Aspects of the Kindergarten. See, Dr. Barnard's, Child culture.

Josephine Jarvis. 1. Froebels Mutter- and Koselieder. 2. Froebels Pedagogics of the Kindergarten (translated.) New-York, Appleton. & Co., 1895.

W. N. Hailmann, Washington D. C. 1. Education of Man (translation of Froebels). New-York, Appleton, 1887. 2. Law of Childhood and other papers. Chicago, Stockham, 1890. 3. Application of the principles of Psychologie to the Art of Teaching. Boston, Small, 1894. 4. Child Culture. Milwaukee, Doerflinger, 1860. 5. Primary Methods. New-York and Chicago.

Elizabeth Harrison. A Study of Child Nature from the Kindergarten Standpoint. Chicago, K. G. Training-College, 1891.

H. Barnard, L. L. D. Kindergarten and Child Culture with Principles and Methods in different countries. Hartford, 1881.

Dr. **Harris**, Commissioner of Education. Washington. 1. Kindergarten in the Public School-System. See, Dr. Barnard's. 2. Annual Report of the Bureau of Education. Washington, 1890 bis 91. 93—94.

Siehe auch:

Reports. 1. Pratt Institute, Brooklyn. 2. Free Kindergarten, Ebenda. 3. Chicago K. G. College. 4. Grand Rapids. K. G. Association. 5. Ethical Culture-Schools, New-York. 6. Free Kindergarten, Philadelphia. 7. K. G. Association, Baltimore. 8. K. G. Association, Cincinnati. 9. K. G. Association, St. Louis. 10. Golden Gate K. G. Association, San Francisco. 11. Silver Street K. G. Association. Ebenda. 12. K. G. Magazine, Chicago, A. Hofer. 13. K. G. News, Milton Bradley, Springfields, Mass.

Eisenach. **E. Heerwart.**

Kindergarten-Seminare

Als Theodor Hoffmann im Jahre 1859 seine Mitteilungen über den Stand der Kindergärten und der Anstalten zur Ausbildung für Kindergärtnerinnen der Generalversammlung der Vereinigten Bürgerkindergärten in Hamburg vorlegte, konnte er nur die Anstalten von Henriette Breymann (jetzt Frau Schrader), die von Herrn Dr. Marquardt, von Fräulein Glöckner, beide in Dresden, und die in Hamburg bestehende nennen. Das Kindergarten-Seminar in Gotha war soeben mit 6 jungen Mädchen von Hrn. Aug. Köhler eröffnet worden. Jetzt, im Jahre 1897 bestehen folgende: 1. Privatanstalten in Gotha, Erfurt, Weimar, Posen, Königsberg (3), Hannover (4), Braunschweig, Karlsruhe, München, Darmstadt, Kiel; 2. Vereinsanstalten in Leipzig (2), Dresden, Breslau, Berlin, Hamburg, Cassel.

Städtische und staatliche giebt es nicht in Deutschland, obwohl einige unter staatlicher Aufsicht stehen. Aus einer Sammlung von Prospekten dieser Anstalten ging hervor, daß eine große Verschiedenheit herrschte in den Aufnahmebedingungen, Unterrichtszweigen, in der Dauer der Kurse und in den ausgestellten Zeugnissen. Dieser Umstand veranlaßte den Vorstand des A. K.-G.-Vereins, den Vorschlag zu einem einheitlichen Lehrplan zu machen.

Digitized by Google

Die vorbereitenden Arbeiten wurden einer Kommission überwiesen. Diese beantragte, daß sich der Vorstand des Fröbelverbands dem Vorschlag anschließen und ihn zum Beschluß erheben möchte. Dieses geschah bei der Versammlung in Speier am 3. August 1894, an welchem Tag eine neue Kommission erwählt wurde, welche den Entwurf zum Lehrplan aus dem von den Kindergarten-Seminaren eingeholten Gutachten ausarbeiten sollte. Der Lehrplan wurde am 6. Juni 1895 zu Eisenach festgestellt und den Vorständen und Vorsteherinnen zugesandt, zugleich mit dem Ersuchen, ihm die weiteste Verbreitung zu geben. Wir lassen denselben hier folgen.

Deutscher Fröbel-Verband, Sitz Berlin. Über die Einrichtung der Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen. Die zweckmäßige und in den Grundzügen übereinstimmende Einrichtung der deutschen Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen (Kindergärtnerinnen-Seminare) ist seit dem vorigen Jahre im Kreise sachkundiger Männer und Frauen Gegenstand eingehender Erwägung gewesen. Nachdem schon der Vorstand des Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Vereins umfassende statistische Erhebungen über die zahlreichen bestehenden Bildungsanstalten gemacht hatte, übernahm im August v. J. eine vom Deutschen Fröbel-Verband eingesetzte Kommission die weitere Behandlung der Angelegenheit. Die Mitglieder tauschten ihre Ansichten in schriftlichen Gutachten aus und veranlaßten andere Fachgenossen zur Äußerung. Gestützt auf dies aus verschiedenen Gegenden Deutschlands vorliegende Material, sowie auf die obengedachten statistischen Erhebungen fand dann am 4. und 5 Juni d. J. eine Besprechung in Eisenach statt, in welcher auch einige andere mit dem Gegenstande zusammenhängende Punkte zur Erörterung kamen. Die Kommission beschloß das Ergebnis in in eine Anzahl Sätze zusammzufassen und beehrt sich diese zugleich mit den Namen anderer auf dem Gebiete Sachkundigen und Mitwirkenden, deren Zustimmung sie gefunden haben, zur öffentlichen Kenntnis zu bringen und der Berücksichtigung zu empfehlen:

1. Für die Aufnahme der Schülerinnen empfiehlt sich das Alter von mindestens 16 Jahren.
2. Als Vorbildung empfiehlt sich derjenige Bildungsgrad, welcher durch den erfolgreichen Besuch einer höheren Mädchenschule erreicht wird.
3. Ein Seminarkursus unter einem Jahr ist als unzureichend anzusehen. Eine Kursusdauer von zwei Jahren ist anzustreben.
4. Die notwendigen Unterrichtsfächer der Seminare sind:

   Fröbels Erziehungslehre, dargestellt in seinen pädagogischen Grundgedanken; die Pädagogik des Kindergartens (Theorie und Praxis der Fröbelschen Beschäftigungs- und Bildungsmittel, Organisation des Kindergartens); praktische Übung im Kindergarten; allgemeine Erziehungslehre und deren Geschichte in den Grundzügen; Gesundheitslehre; Naturkunde mit Anleitung zur Tier- und Pflanzenpflege; mathematische Formenlehre in ihrer Beziehung auf die Fröbelschen Beschäftigungen; Singen; Turnen; Zeichnen; Aufsatz- und Vortragsübungen.
5. Die Hinzufügung von Fächern der allgemeinen Bildung bleibt dem Ermessen der Seminar-Vorstände je nach den lokalen Verhältnissen überlassen.
6. Von den Seminaren ist die Einrichtung zu treffen, daß sie außer dem Kindergärtnerin-Zeugnis auch ein Zeugnis erteilen, welches die Befähigung zur Leitung eines Kindergartens ausspricht. Dies Zeugnis kann nur von denen erworben werden, welche nach Erwerbung ihres Kindergärtnerin-Zeugnisses mindestens ein halbes Jahr in einem Kindergarten thätig gewesen sind und den anderen hierfür von den Seminaren zu stellenden Prüfungsforderungen genügen.
7. Als Kindergärtnerinnen (Fröbelsche Erzieherinnen) sind nur diejenigen anzuerkennen, welche von einem nach den Sätzen 1—4 geleiteten Seminar ein Kindergärtnerin-Zeugnis erworben haben.
8. Es ist dahin zu wirken, daß die Bezeichnungen „Kindergärtnerinnen I., II., III. Klasse" in Fortfall kommen. —
9. Endlich wird den Kindergärtnerinnen in ihrem persönlichen Interesse und zur Förderung der Kindergartensache empfohlen, die von ihnen geleiteten Kindergärten oder Seminare unter die Oberleitung der Stadtgemeinde, eines Vereines oder eines Kuratoriums zu stellen.

Die Mitglieder der Kommission: Eleonore Heerwart, Eisenach. Frau Dr. Jenny Asch, Breslau. Frau Dr. Henriette Goldschmidt, Leipzig. Lorenz Illing, München. Johanne Mecke, Comenius Haus, Cassel. Prof. Dr. Pappenheim, Berlin. Frau Henriette Schrader, Berlin. Landgerichtsrat Dr. Weil, Breslau. Prof. Dr. Angerstein, Berlin. B. Bähring, Minfeld, Pfalz. Thekla Friedrich, Kiel. Elfriede Jany, Königsberg i. Pr. Gertrud Koch, Königsberg i. Pr. Margarete Kröger, Hamburg. Frau Anna Michel, Posen. Helene Müller, Gotha. Marie Peters, Erfurt. Frau Klara Richter, Berlin. Johanna Schilke, Königsberg i. Pr. Agnes Schmid, Karlsruhe. Frau Marie Strauch, Nordhausen. Klara Strich, Weimar. Käthe Winkler, Königsberg i. Pr. Prof. Dr. Zimmer, Herborn.

Eisenach. E. Heerwart.

Kindergarten-Vereine

sind vorher bei den verschiedenen Anstalten schon erwähnt worden. Da mehrere derselben zu dem deutschen Fröbel-Verband gehören, so verdient dieser besonders genannt zu werden. Er hat jetzt seinen Mittelpunkt in Berlin unter dem Vorsitz des Herrn Professor Dr. E. Pappenheim, welcher auch die Zeitschrift: Kindergarten und Bewahranstalt seit dem Tode von Friedrich Seidel (Weimar 1893) herausgiebt.

Digitized by Google

Die Gründung des deutschen Fröbel-Verbandes fällt in das Jahr 1873 und die Neugestaltung, d. h. die Revision der Statuten in das Jahr 1891 (Eisenach). Der Verband entwickelte sich aus dem Thüringer Fröbel-Verein, welcher es sich zur Aufgabe machte, seine Thätigkeit auf die Gründung und Ausbreitung von Kindergärten außerhalb Thüringens zu erstrecken, wodurch eine Verbindung mit vielen Fröbelfreunden hergestellt wurde. Er nannte sich zuerst deutscher Fröbel-Verein mit der Beschränkung „zunächst für Thüringen," erweiterte aber seine Grenzen nach und nach und entsandte ein Mitglied des Vorstandes an mehrere Lehrerversammlungen in Deutschland; selbst nach Prag zum Philosophen-Kongreß. —

Die Vorgeschichte des Fröbel-Vereins datiert sich vom 27. Juli 1859, wo Freunde Fröbelscher Grundsätze, Julie Traberth, Auguste Möder, E. Heerwart, Minna Schellhorn eine Zusammenkunft veranstalteten, einer Einladung von Herrn A. Köhler in Gotha folgten und in dessen Anstalt die erste Versammlung hielten. Unter dem Namen „Kindergärtner und Kindergärtnerinnen," kamen sie zum zweitenmal in Gotha (Oktober), dann in Eisenach und Weimar zusammen, wo sich 1862 „der deutsche Fröbel-Verein" zunächst für Thüringen bildete. Im Jahre 1872 nahm er den Namen „Allgemeiner Fröbel-Verein" an und ging 1873 in den Fröbel-Verband über (Versammlung Nordhausen). Zu ihm gehören jetzt folgende Vereine:

1. Der Berliner Fröbel-Verein. 2. Der Verein der Volkskindergärten in Berlin. 3. Der Berliner Verein für Volkserziehung (Pestalozzi-Fröbelhaus). 4. Der Verein für den Fichtekindergarten in Berlin. 5. Der Kindergarten-Verein in Breslau. 6. Der deutsch-mährische Fröbel-Verein in Brünn. 7. Der Volkskindergarten-Verein in Eisenach. 8. Der Heidelberger Fröbel-Verein. 9. Der Kindergarten-Verein in Kaiserslautern. 10. Der Leipziger Fröbel-Verein. 11. Der Fröbel-Verein Speier. 12. Der Kindergarten-Verein in Pirmasens. 13. Die Gesellschaft „Tot nut van't Algemeen Dept. Emden." 14. Die Kindergarten-Stiftung Konstanz. 15. Der Allgemeine Kindergärtnerinnen-Verein, Sitz Eisenach. 16. Das Comeniushaus (Töchterheim) in Cassel. 17. Der Verein für Familien- und Volkserziehung in Leipzig.

Eisenach. E. Heerwart.

Die Kindergärtnerin

Mit der Gründung der Kindergärten geht die Ausbildung der Kindergärtnerin Hand in Hand. Manche Versuche, Anstalten zu errichten, scheiterten anfangs an dem Mangel einer Leiterin. Zuerst hatte Fröbel wohl gehofft, Lehrer zu gewinnen, doch bald wurde es ihm klar, daß er zur Erziehung der vorschulpflichtigen Kinder der Hilfe von Frauen bedurfte, zumal er unter dem Einfluß seiner (im Jahre 1839) verstorbenen Frau stand, deren Andenken er in seinem Werke ehren wollte. Sie hatte ihm durch alle Perioden seines Erziehungswerkes von 1818—1839 treulich zur Seite gestanden und ihm zu seinem Buch „Mutter- und Koselieder" manche schöne Gedanken beigesteuert, die sich in den Worten konzentrieren:

Ein leichter Sinn, der faßt es nicht,
Ein leiser Sinn, der haßt es nicht,
Ein lauter Sinn verspottet's nur,
Ein tiefer folgt allein der Spur.

Auch hatten ihm die geeinten Familien im Keilhauer Kreise den mütterlichen Einfluß auf die kindlichen Äußerungen und Spiele gezeigt, die er in demselben Buch verwertet hat. Mütter und Kinder waren demnach seine Lehrer gewesen. Jetzt (1840) wandte er sich an die Frauen im allgemeinen. Ihre Liebe zu Kindern, ihr feines Gefühl, ihren sicheren Naturtrieb, diese Besitztümer, die sie zwar zum Erzieherberuf befähigten, die aber oft ungeregelt und unsicher sind, wollte er in ihnen „läutern, kräftigen, dann zum Bewußtsein und so zur folgerichtigen, steten Durchführung erheben." —

Fröbel nannte die, welche er ausbilden wollte, bei verschiedenen Namen: Kinderpflegerinnen, Erzieherinnen, Kinderführerinnen, also immer bei deutschen Namen, niemals Bonnen und Gouvernanten, und schließlich diejenigen, welche ganze Kinderkreise leiten sollten, Kindergärtnerinnen, woran er an den Gärtner erinnert, der wohl Gewächse allein, aber auch im vollen Lebensvereine mit mehreren in Gärten erzieht.

Jetzt ist der Beruf der Kindergärtnerin ein anerkannter, und sein Name ist sogar in England und Amerika, als Kindergartenteacher, Kindergartner unübersetzt beibehalten worden. Während aber dort ein hoher Maßstab an die Vor- und Ausbildung gelegt wird (S. K.

Digitized by Google

G. Colleges in Chicago u. s. w.), ist die Stellung in Deutschland vielfach eine noch sehr zwitterhafte, wie man aus den Anzeigen in Zeitungen lesen und in den Anforderungen sehen kann, die an eine Kindergärtnerin gestellt werden. Diejenigen, die eine Kindergärtnerin suchen, erwarten alles, was innerhalb Matratzenklopfen und Französischsprechen liegt, nur nach dem Notwendigsten fragen die wenigsten Eltern: religiös-sittliche Grundlage, pädagogische Kenntnisse, naturgemäße Erziehung, verständnisvolles Eingehen auf die Kindesnatur. Den Beruf in das rechte Licht beim Publikum zu setzen, ist das Bestreben des Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Vereins. Die Frage: Wer und wie soll die Kindergärtnerin sein? ist schon mehrfach erörtert worden, daher ist es wohl am besten, sie sich so zu beantworten, wie es Fröbel in seinem Plan zur Ausbildung ausgesprochen hat. Er sagt in seinen Briefen an H. von Arnswald, als er die Absicht hatte in Eisenach eine Anstalt zu gründen (1847): (S. auch Päd. d. K. G. S. 495.)

„Zur Ausbildung für den Beruf als Kinderführerin und Kindergärtnerin, überhaupt als Kindererzieherin ist das Alter vom 17. bis in die zwanziger Jahre (nach Maßgabe der sich hier erhaltenen Kinderliebe und Freundlichkeit. Liebe und Fähigkeit zur spielenden Beschäftigung mit Kindern und lebenvoller, friedlicher und freudiger Weltanschauung) das zweckmäßigste Alter; doch sind unter den ebengedachten Bedingungen (wie sich diese auch wohl zuzeiten noch in vorgerückteren Jahren erfüllt finden), auch selbst älteren Personen vom Eintritt in die Bildungsanstalt nicht ausgeschlossen.

„Bildungsstufe der Eintretenden." „Außer den schon ausgesprochenen Bedingungen dieser Berufswahl: Liebe zu den Kindern, Anlage und Neigung zum Spiel und Beschäftigen mit denselben, Reinheit des Charakters, somit Sinnigkeit und Sittigkeit, wird ein weiblicher, frommer, gottinniger Sinn und Singlust mit Singfähigkeit unerläßlich gefordert und noch besonders bei denen, die sich zu Kinderführerinnen und Kindergärtnerinnen, überhaupt zu Erzieherinnen in dem angegebenen Umfange ausbilden wollen, die Kenntnis und Fertigkeit, welche eine gute Bürger- und Töchterschule giebt. Sind die Kenntnisse ausgebreiteter, um so größer ist der Nutzen zur einstigen auch ausgebreiteteren Wirksamkeit der jetzt Eintretenden." —

Diejenigen, die Fröbel selbst in den Jahren vor seinem Tode (1852) ausbildete, sind die Pioniere und das Beispiel für ihre Nachfolgerinnen im Beruf geworden; oft jedoch hat man sich leider an die von Fröbel festgesetzte Zeit „volle 26 Wochen" d. h. ein halbes Jahr, gehalten und eine Menge Kindergärtnerinnen ausgebildet, die vielfach ohne alle Kontrolle ihren Beruf ausübten, oder bei denen der Funke von ursprünglicher Begeisterung wegen Alleinstehens oder wegen Krankheit und Not zuletzt verloren ging. Auf eine Rundfrage vor einigen Jahren: wo hat die Kindergärtnerin ihre Ausbildung genossen? wurde mehrmals die Antwort gegeben: Aus der Praxis hervorgegangen; d. h. mit anderen Worten, die Kindergärtnerin hat eine Zeitlang in einem Kindergarten gehospitiert, hat einige Stunden Theorie gehabt und sich dann selbständig gemacht. Dank dem Beispiel ihrer Lehrerin, ihrem richtigen Gefühl und sinnigen Wesen haben viele ihren Beruf aufs segensreichste ausgeführt, haben durch Erfahrung gelernt und sich weiter fortgebildet. —

Kindererziehung müßte aber das Studium aller Frauen sein und in diesem Sinn haben es Frau von Marenholtz, Frau Dr. Goldschmidt, Frau Henriette Schrader u. a. aufgefaßt, indem sie ihre Institute so einrichteten, daß Mädchen verschiedener Klassen Unterricht erhalten können; teils als Kindergärtnerinnen. Erzieherinnen, teils als Kinderpflegerinnen, teils als solche, die einen Einblick in die Kindererziehung haben wollen. Nur fehlen noch die Klassen für Lehrerinnen und solche für Mütter, wie sie in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas bestehen.

Eisenach. E. Heerwart.

Kindergärtnerinnen-Verein

(Allgemeiner K.-G.-Verein.)

Unter diesem Namen wurde am 21. April 1892 zur Erinnerung an Fröbels Geburtstag dieser Verein gegründet und zwar auf Veranlassung der Unterzeichneten, welche sich an einige der ältesten Schülerinnen und Freundinnen Fröbels mit der Bitte um Mitarbeit wandte. Dieselbe wurde ihr angesichts der Zweckmäßigkeit eines solchen Vereins gewährt, und mit den Unterschriften der Frau Baronin von Marenholtz-Bülow, Dresden, Frau Luise Fröbel, Hamburg, Frau Schuldirektor Vogler-

Digitized by Google

Seele, Charlottenburg und Fräulein Minna Schellhorn, Weimar erschien eine Aufforderung an Kindergärtnerinnen, welche von denselben mit Freude begrüßt wurde.

Die Zwecke, die sich der Verein stellen wollte, waren zunächst folgende: 1. Seit der Gründung des ersten Kindergartens zu Blankenburg (Thüringen) im Jahre 1840 sind 52 Jahre verflossen und es hat sich die Zahl der Kindergärtnerinnen in dem Maße vermehrt, daß sie nicht mehr zu übersehen ist. Während Fröbel mit seinen ersten Schülerinnen im brieflichen Verkehr bleiben konnte, sind jetzt Alle, die in seinem Geiste arbeiten, über Deutschland und über die Grenzen des Vaterlandes hinaus zerstreut; jedoch hält sie ein unsichtbares Band umschlungen, weil sie in einer gemeinsamen Sache für das Wohl der kleinen Kinder thätig sind. Um das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken, soll dieser Verein die Mittel bieten. 2. Den räumlich von einander getrennten Kindergärtnerinnen sollen Gelegenheiten gegeben werden, ihre Gedanken und Erfahrungen auszutauschen, pädagogische Fragen zu stellen, darauf bezügliche Antworten zu erhalten, Berichte zu erstatten, und sich gegenseitig bei ihren oft schwierigen Berufspflichten zu ermuntern und anzuregen. 3. Das Organ dazu dürfte ein Beiblatt zu einer schon bestehenden Zeitung oder ein eigenes dazu erscheinendes Blatt sein, welches außerdem den Mitgliedern Kunde über den Bestand und die Thätigkeit des Vereins geben würde. 4. Es sollen aus der pädagogischen Litteratur solche Schriften besprochen und empfohlen werden, die der Kindergärtnerin zu ihrem Fachstudium und zu ihrer Weiterbildung von Nutzen sein können. 5. Von Zeit zu Zeit sollen Aufgaben gestellt werden, deren Lösung von Sachverständigen geprüft und ihrem Werte nach lobend anerkannt, eventuell veröffentlicht werden. 6. Der Verein würde sich einen Vorstand wählen und von Zeit zu Zeit eine Versammlung abhalten, um dann seiner Stellung gemäß sich mit andern Erziehungs-Vereinen in die Reihe zu stellen. Da die Kindergärtnerin dem Elternhaus hilft, die Grundlagen bei der Erziehung kleiner Kinder zu legen, so ist ihre Aufgabe eine sehr wichtige und sie muß sich derselben der Familie und Schule gegenüber bewußt sein. 7. Der Kindergärtnerinnen-Verein kann sich als Zweig-Verein einem andern Verein anschließen und sich bei dessen Versammlungen vertreten lassen, wodurch die Interessen des Kindergartens von einem größeren Kreis anerkannt werden.

So möge denn der 110. Erinnerungstag an Fröbels Geburt zu erneuter Arbeit und vor allem zu vereintem Streben die Anregung geben!

Es meldeten sich von Anfang an nicht allein Kindergärtnerinnen, sondern Freunde der Fröbelschen Erziehung, Vorstandsmitglieder von Kindergärten und solche, die sich in hervorragender Weise für dieselben verdient gemacht haben, worunter sich auch Männer befanden. Am Schluß des 5. Vereinsjahres (1897) bestand die Zahl der Mitglieder aus 600, die sich über ganz Deutschland, Österreich, Italien, die Schweiz, Rußland, Bulgarien, Rumänien, England und die Vereinigten Staaten Nordamerikas verbreiten; auch haben sich mehrere andere Vereine als Zweig-Vereine angeschlossen. Die Satzungen des Vereins wurden 1893 zu Eisenach entworfen und 1894 in Dresden bestätigt. Sie lauten:

§ 1. Der Name des Vereins ist „Allgemeiner Kindergärtnerinnen-Verein". § 2. Der Verein wird von ordentlichen und außerordentlichen Mitgliedern gebildet. A. Ordentliche Mitglieder sind: alle geprüften Kindergärtnerinnen, Vorsteherinnen, Leiterinnen Familien-Kindergärtnerinnen und solche, die früher einen Kindergarten besessen oder geleitet haben. Diese sind stimmberechtigt. Beitrag 2 M. B. 1. Außerordentliche Mitglieder können werden: Mitglieder des Vorstandes eines Kindergärtnerinnen-Seminars, eines Vereins für Volkskindergärten und Personen, die sich schriftstellerisch und in hervorragender Weise für die Fröbelschen Erziehungsgrundsätze ausgezeichnet haben. Diese sind stimmberechtigt. Beitrag 2 M. 2. Eltern der Zöglinge im Kindergarten, Freunde der Kindergartenerziehung und alle Diejenigen, die sich für die Fröbelschen Erziehungsgrundsätze interessieren oder dieselben in einem Verein vertreten. Diese sind nicht stimmberechtigt. Beitrag 1 M. 3. Gehilfinnen, Hospitantinnen und angehende Kindergärtnerinnen Diese sind nicht stimmberechtigt. Beitrag 1 M. § 3. Das Vereinsorgan sind die vierteljährlichen Berichte. § 4. Das Vereinsjahr beginnt mit dem 21. April jeden Jahres. § 5. Der geschäftsführende Vorstand wird bei der Generalversammlung gewählt und besteht aus einer Vorsitzenden, einer Schriftführerin, einer Kassiererin und je einer Stellvertreterin, welche sämtlich an einem Orte wohnen müssen. § 6. Der allgemeine Vorstand besteht aus „Vertreterinnen", welche jeder geschäftsführende Vorstand wählt und an welche sich die Vereinsmitglieder mit ihren etwaigen Wünschen richten können. Die Zahl der Vertreterinnen kann erweitert werden, je nachdem der Verein sich vergrößert, und sind solche Damen dazu geeignet, die einem K.-G.-Seminar vorstehen, einen großen Wirkungskreis als Kindergärtnerinnen haben, an Anstalten thätig sind, wo die Fröbelsche Erziehungsmethode angewandt wird, oder die zu einem Vorstand (s. § 2, B. 1) gehören.

Digitized by Google

§ 7. Der Vorstand hat das Recht, Ehrenmitglieder zu ernennen. § 8. Der Zweck des Kindergärtnerinnen-Vereins ist: a) den Kindergärtnerinnen Anregung zu ihrer Fortbildung und Rat in ihrem Beruf zu geben, durch Aufgaben, Fragen und Antworten, sowie durch Briefwechsel regen Verkehr zu unterhalten; b) die Verbreitung der Kenntnis der Fröbelschen Erziehungsgrundsätze zu fördern; c) Schriften und Übersetzungen aus der Kindergarten-Litteratur bekannt zu machen; d) von Zeit zu Zeit abzuhalten; e) Mittel und Wege zu finden, die Kindergarten-Beschäftigungen in Familie und Schule einzuführen; f) außerdem Unterstützung für Krankheit und Alter der Kindergärtnerinnen anzustreben. § 9. Der Austritt eines Mitgliedes erfolgt freiwillig, oder wenn der Jahresbeitrag 6 Monate nach dem Beginn des Vereinsjahres, also am 21. Oktober, noch nicht entrichtet ist. § 10. Die Auflösung des Vereins kann nur durch Stimmenmehrheit bei einer General-Versammlung stattfinden. Das Vermögen geht dann in die Kasse eines Fröbelschen Vereins über.

Eleonore Heerwart, Vorsitzende.

Anmeldung zum Beitritt in den Allgemeinen Kindergärtnerinnen-Verein.

Jährlicher Beitrag für

	ordentl. Mitglieder zahlen 2 M und sind stimmberechtigt	außerordentliche Mitglieder zahlen 1 M und sind nicht stimmberechtigt		
	I.	II.	III.	IV.
Name, Wohnort und Adresse des Mitgliedes	Geprüfte Kindergärtnerinnen (Vorsteherinnen, Leiterinnen, Familien-Kindergärtnerinnen), d. h. solche, die ein Seminar mit wenigstens einen einjähr. Kursus besucht haben. Halbjähr. Kurse werden als unzureichend betrachtet.	Mitglieder des Vorstandes eines Kindergarten-seminars, eines Vereins für Volkskindergärten und Personen, die sich schriftstellerisch und in hervorragender Weise für die Fröbelschen Erziehungs-grundsätze ausgezeichnet haben.	Eltern der Zöglinge im Kindergarten, Freunde der Kindergarten-Erziehung und alle diejenigen, die sich für die Fröbelschen Erziehungsgrundsätze interessieren oder dieselben in einem Vereine vertreten.	Gehilfinnen, Hospitantinnen, angehende Kindergärtnerinnen.

(Name: ..... Adresse: .....

1. Bitte zu unterstreichen, welcher Stellung Sie angehören. 2. Die jährlichen Beiträge werden vom 21. April, Fröbels Geburtstag, an gerechnet. 3. Es wird gebeten, diesen Anmeldeschein mit dem Betrag, oder mit der Bemerkung, daß derselbe schon früher (Datum) eingezahlt worden oder durch Postanweisung, Briefmarken oder durch persönliche Übermittelung folgen wird, an beifolgende Adresse zu schicken.

Fräulein Heerwart, Wörthstraße 25a.

Im Jahre 1894 fand eine Konferenz des Vorstandes in Speier statt, wo die einheitliche Ausbildung von Kindergärtnerinnen den Hauptgegenstand der Besprechung bildeten, infolge welcher ein Antrag an den zu gleicher Zeit daselbst tagenden Fröbel-Verband um Beteiligung gestellt wurde. Der Vorstand nahm den Antrag an, wählte eine Kommission zur Beratung eines Lehrplans für Kindergärtnerinnen-Seminare, der nun fertig vorliegt und veröffentlicht worden ist. (S. G.-K.-Seminare.) Der Allgemeine K.-G.-Verein hat in der kurzen Zeit des Bestehens seine Zwecke weiter verfolgt; hat Vergünstigungen für erholungsbedürftige Kindergärtnerinnen in Kur- und Badeorten erhalten; sich bei der Stellenvermittelung des Berliner Fröbel-Vereins beteiligt und als Zweig-Verein dem Fröbel-Verband (Sitz Berlin) und dem Bund der Frauen-Vereine angeschlossen.

Der Verein besitzt eine Leihbibliothek, hat den Anfang zu einer Unterstützungskasse gemacht und unterhält mit den Mitgliedern einen regen Verkehr. Während noch viele Ziele zu erreichen sind, so ist doch der eine Zweck schon erfüllt, daß sich die vereinzelt-stehenden Kindergärtnerinnen nicht mehr so verlassen, sondern mit Kolleginnen verbunden fühlen, mit denen sie an der Menschenerziehung als Mitarbeiterinnen thätig sind.

Der Verein wählt von Zeit zu Zeit Ehrenmitglieder und verteilt Diplome an solche Kindergärtnerinnen, welche 25 Jahre thätig gewesen sind und nimmt ihm verwandte Vereine auf. —

Das Organ des Allg. K.-G.-Vereins sind die vierteljährlichen Berichte, von denen bereits 19 erschienen sind. —

Eisenach. E. Heerwart.

Digitized by Google

Kindergottesdienst

1. Prinzip und Bedürfnis des Kindergottesdienstes. 2. Geschichtlicher Überblick. 3. Einrichtung.

1. Prinzip und Bedürfnis. Mit der christlichen Kindertaufe, wenn anders sie nicht zu einer magischen Handlung oder einer inhaltleeren und toten Ceremonie herabsinken soll, ist der Kirche die Aufgabe einer Fürsorge für die christliche Erziehung der Getauften gestellt. Nur unter der Voraussetzung, daß den feierlich in die Gemeinschaft der Kirche aufgenommenen Kindlein auch die entsprechende sittlich-religiöse Pflege und Bildung zu teil werde, ist die Taufe von Unmündigen berechtigt. Die Kinder werden nach der für die Kindertaufe maßgebenden Anschauung nicht bloß als werdende, zukünftige Christen, sondern gemäß dem Befehl des Meisters als wirkliche Mitglieder des Himmelreichs und Inhaber von dessen Gütern betrachtet. Die Kirche hat demnach prinzipiell keinen Unterschied zu machen zwischen Erwachsenen und Unmündigen, sie hat die „Lämmer" Jesu ebenso wie seine „Schafe" zu „weiden" (Joh. 21, 15), also beiden gleicherweise die Mittel der religiösen Erbauung darzubieten.

Es liegt nun in der Natur der Sache, daß die Kirche diese Fürsorge an den Kindern zunächst nicht unmittelbar ausüben kann. Sie überträgt dieselbe in erster Linie der Familie, die eben bei der Taufe das Versprechen der christlichen Seelenpflege ihrer Kinder gegeben hat. Luther hat bei Abfassung seines kleinen Katechismus den Hausvater als gegebenen Hauspriester und Erzieher seiner Kinder (und des unmündigen Gesindes) im Auge gehabt. Da aber eine eigentliche Unterweisung im Christentum über die Kräfte der bei weitem meisten Hauseltern geht, so tritt die Schule als Vertreterin sowohl des Hauses wie der Kirche — wie auch andererseits des an der religiösen Bildung seiner Glieder interessierten Staates — ein und übernimmt die planmäßige christliche Erziehung besonders nach der belehrenden Seite hin. Nach evangelischer Auffassung hat damit die Kirche ihr Amt an den Unmündigen nicht in fremde Hände gelegt; sie sieht vielmehr Familie und Schule als wesentliche Faktoren der christlichen Gemeinde, also in diesem Falle als die gottgeordneten Organe an, um an den Zielen kirchlicher Erziehung in hervorragendem Maße mitzuwirken. Haus und Schule haben einen unveräußerlichen Anteil der Katechumenatspflege der Kirche; die Familienerziehung bildet die erste Stufe des Katechumenats. (Vergl. den Artikel Katechetik.)

Ist diese Anschauung richtig, so scheint damit die Forderung besonderer Kindergottesdienste für gegenstandslos erklärt zu werden. In der That ist bei der Einführung der Sonntagsschulen in Deutschland die kirchliche Aufgabe der Schule teils völlig übersehen oder verkannt worden, teils hat ein mehr oder minder bewußtes Mißtrauen gegen die Leistungen der Schule auf religiösem Gebiete mitgespielt, und die Schule hat ihrerseits diesem anfangs nicht einmal von der Kirche selbst begünstigten vermeintlichen Nebenbuhler kein Wohlwollen entgegengetragen. Aber auch wenn die hohe Aufgabe der christlichen Schule für den Kinderkatechumenat vollauf gewürdigt wird, so legen sich doch Erwägungen nahe, die eine besondere Veranstaltung der Kirche für die kirchliche Erziehung der Jugend geboten erscheinen lassen.

Die Kirche versammelt ihre Glieder zu regelmäßigen Gottesdiensten, um sie zum gemeinsamen und dadurch um so bewußteren und freudigeren Ergreifen und Genießen der dargebotenen Gottesgaben und Gnadenmittel anzuregen. Diese gottesdienstliche Feier ist eine wesentliche Lebensäußerung der christlichen Gemeinde. Gehören nun die Kinder ebenso wie die Erwachsenen zu dieser Gemeinde, so haben sie denselben Anspruch, „in dem zu sein, was ihres Vaters ist". Da aber Gottesdienste für Erwachsene und Kinder gemeinsam, wie hier nicht näher begründet zu werden braucht, nicht thunlich sind, so müssen für die Kinder besondere, ihrem Bedürfnis entsprechende Gottesdienste eingerichtet werden.

Schulandachten und Festfeiern oder gemeinsame Kirchgänge der Schüler können dies durchaus nicht ersetzen. Es handelt sich hier nicht um gelegentliche religiöse Anregungen, sondern um eine Gewöhnung zur Kirche, um die Einpflanzung des Bewußtseins von dem Segen der kirchlichen Gemeinschaft nebst der Freude an dem Heilighalten des Sonntags. Ohne solche kirchliche Gewöhnung würde der Katechumene die Religion zu sehr als „Privatsache", als Befriedigung bloß individueller verborgener Gemütsbedürfnisse ansehen lernen, nicht aber als das, was das Christentum ist, als eine eminent soziale Lebensmacht, als eine

Digitized by Google

auf Gemeinschaft dringende und nur in der Gemeinschaft und im Dienst am Nächsten sich voll bewährende und auswirkende allgemein menschliche Angelegenheit. Die Aufgabe des Religionsunterrichts, den Schüler „zum Anteilnehmen an dem Leben und an dem Gottesdienst der Gemeinde zu befähigen“, kann die Schule doch nur innerhalb eng gezogener Grenzen lösen; hier hat das im Gottesdienst selbst pulsierende Gemeindeleben unmittelbar an den Katechumenen heranzutreten. Die gerade neuerdings sich geltend machende Erkenntnis, daß wir keine eigentlichen Gemeinden mehr haben, sondern nur einzelne fromme Seelen oder Gruppen von solchen, mit dem Pastor oder einem anderen geistigen Führer an der Spitze, drängt zu dem ernsten Bemühen, die Gemeinde namentlich auch aus der Jugend heraus wieder zu erbauen, wozu noch die hohe kirchliche Bedeutung der praktischen Mitarbeit zahlreicher Helfer aus der Gemeinde an dieser rein kirchlichen Angelegenheit hinzukommt. Namentlich die evangelische Kirche hat im Vergleich zur römischen sehr wenige und schwache Mittel zur eigentlich kirchlichen Erziehung ihrer Gemeindeglieder; sie darf dieses hervorragende Mittel zur Weckung des Gemeindebewußtseins — auch den Sekten und den religiösen Gemeinschaften gegenüber —, die Jugendgottesdienste, daher nicht gering achten und vernachlässigen. Früher gewöhnte die kirchliche Sitte der Familie und Gemeinde, unterstützt durch die Seßhaftigkeit der Bevölkerung das nachwachsende Geschlecht von selbst in die kirchliche Gemeinschaft hinein; jetzt sind große Schichten der Halberwachsenen sofort nach der Konfirmation für die Kirche unerreichbar oder der kirchlichen Sitte überhaupt nicht zugänglich. Daher kann sich die Kirche, die ihres Amtes gewissenhaft wartet, jetzt weniger denn je mit dem verhältnismäßig kurzen Konfirmandenunterricht begnügen, um unmittelbar auf die getaufte Jugend einzuwirken; sie müßte sich vorwerfen, nicht alles gethan zu haben, wenn sie bis zur Kinderlehre die getaufte Jugend sich völlig fremd gegenüberstehen sehen müßte. Gerade auch für die kirchliche Erziehung im engeren Sinne gilt jenes bekannte schöne Wort Herbarts, daß die Religion, um den sicheren ihr gebührenden Platz in der Tiefe des Herzens einzunehmen, mit ihrem Grundgedanken in das älteste Gebiet der Erinnerung hinaufreichen und vertraut und verschmolzen werden müsse mit allem, was das wechselnde Leben im Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückließ. Durch Nichtbeachtung dieses Gedankens würde sich die Kirche einen wesentlichen Teil der Schuld an der wachsenden Entkirchlichung der Massen aufladen. Es ist der Trieb der Selbsterhaltung, der die Kirche gerade neuerdings sich wieder auf die Pflicht der Jugendgottesdienste hat besinnen lassen, wie einer der berufensten Vertreter der amtlichen Kirchen, Oberkonsistorialrat D. von der Goltz vor der Konferenz der deutschen evangelischen Kirchenregierungen (1888) es durchgeführt hat: „1. Zur kirchlichen Erziehung der getauften und innerhalb der Christenheit aufwachsenden Kinder ist das geordnete Zusammenwirken von Haus, Schule und geistlichem Amt erforderlich. Wie die Kirche zur Erfüllung ihrer Pflicht an den Katechumenen der Mitwirkung des Hauses und der Schule nicht entbehren kann, so bedarf die Erziehung zum christlichen Gemeindeleben in Haus und Schule, auch abgesehen von dem abschließenden Konfirmationsunterricht, der Ergänzung durch kirchlichen Jugendgottesdienst. 2. Die Gestaltung des evangelischen Gottesdienstes in Predigt und Liturgie, die modernen Kulturverhältnisse mit ihren Einflüssen auf die christliche Familie und Schule, die zunehmende Entfremdung des Zeitgeistes vom kirchlichen Bewußtsein und Leben, die konfessionelle Spaltung in Deutschland mit den durch sie verursachten Kämpfen, die wachsende Propaganda sektiererischer Gemeinschaften machen die Einwirkung besonderer Jugendgottesdienste in unserer Zeit noch dringlicher.“

2. Geschichtlicher Überblick. In dieser Weise ist in unserer Zeit die Forderung besonderer Kindergottesdienste prinzipiell zu begründen. Geschichtlich hat sich der Gedanke etwas anders durchgesetzt. Kirchliche Unterweisung der Jugend im Christentum ist natürlich zu allen Zeiten die mehr oder minder bewußt erfaßte Aufgabe der organisierten Kirche gewesen. Vergleiche dazu den Artikel Katechetik I Katechumenat. Beachtenswert dafür, daß die Jugend zu den wirklichen Mitgliedern der apostolischen Gemeinden gerechnet werde, sind vielleicht die Stellen Ephes. 6, 1, vergl. Col. 3, 20, 1. Joh. 2; 13; 2. Joh. 1, wo die Kinder direkt angeredet werden. Die Kirchenordnungen der Reformationszeit enthalten fast durchweg die Forderung der Katechisationen und Jugendgottesdienste. Die Ansätze hierzu sind nachher teils in der kirchlichen Kinderlehre oder dem Konfirmandenunterricht,

Digitized by Google

zuerst besonders von dem Pietismus gepflegt, teils in dem schulmäßigen Religionsunterricht aufgegangen; doch haben sich in manchen Gegenden auch sonntägliche „Katechisationen“ oder „Kinderlehren“ bis auf unsere Zeit erhalten.

Die modernen Kindergottesdienste sind aber nicht eine unmittelbare Frucht dieser Entwickelung, sondern verdanken ihre Verbreitung und eifrige Pflege englisch-amerikanischen Einflüssen.

Buchdrucker Raikes zu Gloucester gab 1783 den ersten Anstoß zur Sonntagsschule in ihrer englischen Form. Es waren Armenschulen, in denen die verwahrlosten Kinder der Straße von besoldeten armen Frauen im Lesen, Schreiben und Religion unterwiesen wurden. Nachher traten freiwillige Helfer, männliche und weibliche, an die Stelle der besoldeten. In London allein wurden 1883 die Sonntagsschulen von 258 184 Kindern besucht. Große Gesellschaften betreiben diese Sache in England und den Kolonieen und zwar mit einer Gründlichkeit, daß sogar Vorbereitungsanstalten für Helfer, selbst ein Lehrerseminar eingerichtet ist — es wird eben eine große Lücke des öffentlichen Schulwesens durch diese Sonntagsschulen ausgefüllt. In ähnlicher Weise hat als Ersatz für fehlende Volksschulen auch in nördlichen Ländern die Sonntagsschule nicht geringe Dienste geleistet, z. B. in Finnland.

Ganz anders ist der Charakter der amerikanischen Sonntagsschule. Sie ist da eine Sache der Kirchengemeinden, will zur kirchlichen Gemeinschaft erziehen, beschränkt sich demnach auf den Religionsunterricht, ist keine Armenschule, sondern vereinigt Arm und Reich. Auch hier leiten und fördern mächtige Gesellschaften die für alle kirchlichen Denominationen gemeinsame Angelegenheit. Obwohl sich also die amerikanische Art schon mehr der Idee der Kindergottesdienste nähert, so ist doch auch hier eine wirkliche Schule gemeint, eine Schule nämlich zum Zweck des Religionsunterrichts, da dieser von dem Lehrplan der öffentlichen Schulen ausgeschlossen ist. Das Gepräge des Schulmäßigen ist so überwiegend, daß Nordamerika mit England eine Art Sonntagsschulallianz bilden, die in einem gemeinsam entworfenen und in allen Sonntagsschulen englischer Zunge und noch vielen anderen befolgten einheitlichen Lehrplan wohl ihren bedeutsamsten Ausdruck findet; pädagogisch jedenfalls eine interessante Erscheinung, ein von 160 000 Schulen auf der weiten Welt allsonntäglich beobachteter Lehrplan.

Von England aus wurde zuerst das Interesse für die Sonntagsschule zu Beginn dieses Jahrhunderts über Hamburg nach Deutschland verpflanzt; die heutige kräftige Bewegung für die Kindergottesdienste führt sich aber auf amerikanische Anregungen zurück. Der Amerikaner Woodruff, Gründer der auswärtigen Sonntagsschulgesellschaft in Brooklyn, hat seit 1863 namentlich durch Kaufmann Bröckelmann in Heidelberg, erst sein Dolmetscher, dann sein begeisterter Vertreter, für die Einrichtung von „Sonntagsschulen“ stark und nachhaltig gewirkt. Die erste Sonntagsschule mit der amerikanischen Gruppenunterweisung wurde in Frankfurt a. M. Ende 1863 gegründet. Nach 20 Jahren (1884) gab es in Deutschland 700 Sonntagsschulen mit Gruppensystem, von 185,920 Kindern besucht und mit einer Helferschar von 8506, jetzt vielleicht das Doppelte. Auch in Deutschland haben sich die Freunde der Sonntagsschule zu Provinzialverbänden, Komitees und allgemeinen Konferenzen vereinigt, die für die litterarische und sonstige Förderung der Sache durch Zeitschriften, Beschaffung von Lehrmitteln, Anstellung eines Reiseagenten ꝛc. Sorge tragen.

Deutschland hat die Anregung vom Auslande dankbar angenommen und anerkannt, aber diese englisch-amerikanische Pflanzung doch seinem geistigen Klima anzupassen nicht umhin gekonnt. Es hat sich trotz des noch sehr verbreiteten Gebrauchs des fremden Namens die Einsicht immer mehr Bahn gebrochen, daß eine „Sonntagsschule“ unseren Verhältnissen durchaus nicht angemessen und statt dessen die Idee des Kindergottesdienstes selbständig zu begründen und durchzuführen ist. Demgemäß ist es aus einer Liebhaberei freier Vereine oder einem Zweige der „inneren Mission“ mehr und mehr zu einer wesentlichen Angelegenheit der Kirche geworden. Das älteste zur Förderung der Sache begründete Blatt betitelt sich allerdings „Der Sonntagsschulfreund“, jetzt von Dr. Dalton herausgegeben; daneben aber stellt sich neuerdings, und zwar sehr würdig, eine in Bremen erscheinende Monatsschrift „Der Kindergottesdienst“. Der Name Sonntagsschule behält aber eigentlich bei uns nur noch die Bedeutung, an den Zusammenhang mit dem großartigen englisch-amerikanischen Betrieb zu erinnern; das Wort ist allerdings auch oft, besonders in den Zusammensetzungen bequemer zu handhaben; in der Sache aber soll jeder Ge-

Digitized by Google

danke an eine Konkurrenz mit der Schule ferngehalten und lediglich der Standpunkt und das Interesse der kirchlichen Gemeinde geltend gemacht werden; daher auch, um allen ärgerlichen Mißverständnissen von Haus aus zu begegnen, die Bezeichnung Kindergottesdienst immer mehr bevorzugt wird. Vielleicht wäre „Jugendgottesdienst" noch angemessener.

3. Zweckmäßige Einrichtung. Das „Gruppensystem" mit seiner Einzelunterweisung ist trotz seines ausländischen Ursprungs auch bei uns jetzt fast allgemein angenommen, ohne daß „Kinderpredigten" und Katechisationen älteren Stils dadurch irgendwie ausgeschlossen wären; sie können gelegentlich, zumal bei Festen, sehr gut Verwendung finden. Für gewöhnlich aber entspricht nur das Lehrgespräch dem Bedürfnis des Kindes, wenn es zu einer wirklichen Teilnahme an dem vorgelegten erbaulichen Stoff angeleitet werden soll; und dieses Lehrgespräch kann im Blick auf die Erhaltung der Aufmerksamkeit und Vertiefung in die Sache, sowie den Altersstufen entsprechend, nur in kleineren Kreisen zweckmäßig erfolgen. Das Gruppensystem ist daher zu bevorzugen und es kann auch dem rein kirchlichen Charakter des Kindergottesdienstes sehr wohl angepaßt werden. Es macht sich in Wirklichkeit viel leichter und weniger störend, als naheliegende Vorurteile anzunehmen geneigt sind, und verletzt demnach bei angemessener Handhabung die Würde des kirchlichen Raumes durchaus nicht. Denn das gehört allerdings nach dem Entwickelten zum Wesen des Jugendgottesdienstes, daß die Kirche selbst oder ein kirchlich ausgestatteter und auch sonst zu Gottesdiensten benutzter Raum hierzu offen steht. Jeder Eindruck des Schulmäßigen ist auch im Äußeren zu vermeiden. Die Gruppen sollen die Zahl 10—12 nicht überschreiten, so daß sie auch durch ihre Größe nicht an Schulklassen zu erinnern und demgemäß in strenger Schulzucht diszipliniert zu werden brauchen.

Das Gruppensystem erfordert die entsprechende Anzahl von Helfern. Und hier stoßen wir allerdings auf die größte, und zwar wirklich eine große, Schwierigkeit, geeignete Kräfte zu gewinnen, da Frömmigkeit und guter Wille allein nicht ausreichen, die von den meisten viel zu leicht genommene Kunst des Lehrgesprächs mit Kindern auszuüben. Zweifellos gaben und geben auch jetzt noch manche allzu dürftige Versuche in dieser Hinsicht den Pädagogen Anlaß zu berechtigter Kritik und es ist auch um des Kindes willen nicht unbedenklich, nachdem es in der Woche eines tadellosen Unterrichts sich zu erfreuen gehabt, es gerade am Sonntage einem gänzlich ungeübten Lehrer zu unterstellen. Doch auch diese Schwierigkeit läßt sich durch Einsicht und Fleiß überwinden. Der Leiter des Kindergottesdienstes muß jedenfalls pädagogisch gebildet sein und sich der Vorbereitung und Belehrung der Helfer mit ganzer Treue annehmen; dann wird sich bei sorgsamer Auswahl schon ein tüchtiger Stamm von Gehilfen heranbilden lassen. Der mannigfache Segen, der gerade durch die Teilnahme von kirchlich interessierten oder durch die Arbeit selbst zu interessierenden Laienkräften an dieser Gemeindeangelegenheit gestiftet wird, ist für die Gemeinde höher anzuschlagen als etwaige Schäden einzelner Ungeschicklichkeiten und verfehlter Versuche.

Bei dem spezifisch kirchlichen Charakter des Kindergottesdienstes ist es für den Pfarrer geboten, als „Pastor" (Hirte) auch für die „Lämmer", die Leitung des Kindergottesdienstes, wenn irgend möglich, selbst zu übernehmen und dadurch, daß er die Kinder an seine Person gewöhnt, sie an die von ihm vertretene Kirche zu fesseln. Doch wird es auch für den Lehrer (Organisten) eine würdige, unmittelbar kirchliche Aufgabe sein, der Sache namens der Gemeinde vorzustehen.

Die erzählende Darbietung und das Lehrgespräch in den Gruppen kann sehr wohl nach den formalen Stufen verlaufen.*) Darnach hat der Leiter das Gewonnene zusammen zu fassen und kurz und kräftig auf das Gewissen und Leben der Kinder anzuwenden, eine Kinderpredigt knappster Form; oder er übernimmt als Schlußkatechese die „Methodenstufe".

Den Stoff haben durchweg biblische Geschichten zu bilden, nicht „Lehrstücke". Die Anordnung mag dem Kirchenjahre folgen.

Als Gottesdienst kann der Kindergottesdienst nicht ohne Liturgie sein; sie hat aber nicht eine abgeschwächte Nachahmung der Liturgie des Gemeindekultus darzustellen, sondern muß durchaus der kindlichen Stufe entsprechend aufs einfachste angelegt und durchgeführt sein. Die Hereinziehung der drei ersten Hauptstücke des Katechismus und die besondere Pflege der Fürbitten wird sich empfehlen. Die Auswahl

*) Eine mustergiltige Anweisung hierzu, die überhaupt geeignet ist, Laien für die formalen Stufen zu interessieren, giebt Pastor Dr. Gelderblom in Petersburg im Sonntagsschulfreund.

Digitized by Google

der Lieder muß auch sehr sorgsam auf den kindlichen Standpunkt Rücksicht nehmen, die Texte aber dürfen nicht von dem des Gemeindegesangbuches abweichen. Für den geschmacklosen Titel „Kinderharfe" ist ein angemesseneres einzusetzen.*)

Der Besuch muß der Idee des Kindergottesdienstes gemäß durchaus freiwillig sein und sinnliche Reizmittel zum Gewinnen oder Festhalten der Kinder sind zu vermeiden. Gemeinsame Feiern, Spaziergänge u. dergl. sind aber schon durch die Erwägung empfohlen, daß den Kindern auch das wichtige Moment sich einpräge, wie alles und jedes der gemeinsamen freudigen und traurigen Erlebnisse beim Christen seinen Ausdruck in gottesdienstlicher Feier sucht. Daher sind auch die Gelegenheiten, für die sozialen Lebensäußerungen der Kirche in äußerer und innerer Mission, Gustav-Adolfsache ꝛc. zu interessieren, sorgfältig zu benutzen.

So mannigfaltig und lokal verschieden die Formen des Kindergottesdienstes aber auch sein mögen, bei jedem Gedanken und Versuch halte man doch den Hauptzweck im Auge, der Jugend Lust und Liebe am Gottesdienste (im weitesten Sinne) einzuflößen und ihr das Teilnehmen an demselben zum dauernden Bedürfnis zu machen.

Litteratur: D. von der Goltz: Das Bedürfnis besonderer Jugendgottesdienste und die zweckmäßige Art ihrer Einrichtung. Stuttgart, Grüninger 1888. 18 S. Pr. 0,40 M. — Hermann Dalton, Die Sonntagsschule. Gotha, F. A. Perthes 1891. 75. S. Pr. 1,40 M. — Der Sonntagsschulfreund, herausgegeben von Dr. Dalton, XXVIII. Jahrg. Der Kindergottesdienst, herausgegeb. von L. Tiesmeyer, G. Volkmann, S. Zaulick, Bremen. 6. Jahrgang.

Werden a. d. Ruhr. von Rohden.

Kinderhorte**)

1. Einleitung. 2. Geschichtliches. 3. Zweck und Ziel. 4. Räumlichkeiten. 5. Zeit. 6. Erzieher oder Pfleger. 7. Anstaltsleben. 8. Erfolge. 9. Ausgaben und Einnahmen.

1. Einleitung. Wie oft hört man nicht klagen, räsonnieren und wettern über die leidigen „Straßenbuben", die sich die Straße zum Tummelplatz ihrer Ausgelassenheit und unnützen Streiche ausersehen haben, die da schreien und lärmen, Häuser beschmutzen, Fenster einwerfen, Vorübergehende belästigen, mit Trunkenen und sonderlichen Leuten ihren Spott treiben, Cigarren rauchen, kurzum, die gewöhnlich das thun, was den ruhigen Bürger ärgern, ja mit Sorge erfüllen muß; denn aus den kleinen Straßenjungen werden die rohen Burschen, die aller Autorität Hohn sprechen. Ohne Zweifel sind die Gassenbuben vielfach die „Rekruten des Bettelvolks, der Trinkerschar, des Verbrecherheeres". Die amtliche Kriminalstatistik stellt fest, daß gerade die Zahl der Verbrecher unter 18 Jahren in erschreckendem Maße wächst. Von 1882—1892 vermehrten sich die Verurteilten überhaupt um 30%, die Jugendlichen um 51,4%. Die Vermehrung der Gesamtbevölkerung des deutschen Reiches von 1880—1890 betrug an Erwachsenen dagegen nur 9%, an Jugendlichen 17,9%. Seit 1883 wird in der Reichskriminalstatistik zwischen Jugendlichen unter 15 Jahren (Kindern) und Jugendlichen von 15 bis 18 Jahren unterschieden. Im Jahre 1883 wurden rechtskräftig wegen Verbrechen oder Vergehen gegen Reichsgesetze verurteilt: Kinder unter 15 Jahren 10544, und 1892 bereits 16119 oder 52,9% mehr; Jugendliche von 15 bis unter 18 Jahren 1883: 19422, und 1892 bereits 30377 oder 46,4% mehr. 1893 ergiebt sich allerdings für Kinder von 12 bis 15 Jahren ein viel besseres Ergebnis. Brandstiftung, Raub und Sachbeschädigung weisen ein bedeutendes Zunehmen der jugendlichen Verbrecher auf; am schlimmsten aber steht es mit den Sittlichkeitsvergehen, vornehmlich in den großen Städten, und doch werden nur verhältnismäßig wenige dieser Unthaten entdeckt.

Welch trostloser Ausblick in die Zukunft! Es ist vor einigen Jahren auf einem Schafott ein erschütterndes Wort gesprochen worden: „Hätte sich meine Mutter mehr um mich bekümmern können, dann wäre ich nicht in Schande und Elend verfallen." Steht es so mit unsrer Straßenjugend, ist das ihre Zukunft, so können nicht Veranstaltungen genug getroffen werden, um diese armen Kinder dem entsittlichenden Einfluß der Straße zu entziehen, sie zu etwas Besserm zu machen oder vielmehr zu verhindern, daß sie Gassenkinder, Galgenstricke werden. Was ist in dieser Beziehung schon geschehen, soweit es sich um die Kinderhorte handelt?

2. Geschichtliches. Die Frage: Wie ist unsrer Straßenjugend zu helfen? wurde schon 1815 in Tübingen durch die Gründung einer

*) Sehr empfehlenswert ist das von Prof. D. J. Smend herausgegebene Liederbüchlein

**) Dieser Artikel ist zum Teil aus einem Vortrag entstanden, der die Veranlassung zur Gründung der ev. Kinderhorte in Straßburg i. E. wurde.

Digitized by Google

Mädchenbeschäftigungsanstalt zu lösen versucht und im Jahre 1827 in Darmstadt — einer der bestbekannten Gemeinnützigkeitsstädte Deutschlands — durch Gründung einer „Knabenbeschäftigungsanstalt“. Im Jahre 1834 errichtete ein Lehrer in Salzungen für Knaben, später auch für Mädchen eine Winter- und Arbeitsschule. 1853 nahm sich der Gemeindevorstand von Weimar der aufsichtsbedürftigen Jugend außerhalb der Schulzeit in der Gartenarbeitsschule an; 1859 bildete sich in Heilbronn ein „Knabenarbeitsverein“. Aber die eigentliche Gründung von Kinderhorten, Knaben- und Mädchenheimen ist dem verstorbenen Professor Schmid-Schwarzenberg in Erlangen zu verdanken, welcher darauf drang, auch außerhalb der Schulzeit in den Horten die oft so vernachlässigte häusliche Erziehung in geeigneter Weise, nicht bloß durch Nützlichkeitsbeschäftigung, zu ergänzen. In diesem Sinne gründete er 1872 die Anstalt „Sonnenblume“, nach deren Vorbild darauf auch in Augsburg und München ähnliche Anstalten eingerichtet wurden. Neuerdings sind fast in allen größeren Städten und hin und wieder auch von Fabrikunternehmungen Kinderhorte gegründet worden. (Die meisten dieser Anstalten für die „liebe“ Straßenjugend sind aber erst in den letzten zwei Jahrzehnten entstanden.) Nach der dritten tabellarischen Übersicht über die deutschen Kinderhorte vom Dezember 1895 von dem verdienstvollen Vertreter der Hortsache H. C. Redderſen-Barmen giebt es in Deutschland an 47 Orten 181 Horte mit 10665 Zöglingen und 342 Erzieherinnen, abgesehen von den Helferinnen, die außerdem noch in den Mädchenhorten thätig sind.

3. Zweck und Ziel. Der Name einer Sache soll so viel als möglich ihr Wesen schon bezeichnen, und das ist bei den Kinderhorten der Fall; wollen doch diese Anstalten den Kindern ein Hort sein, d. h. eine sichere Zufluchtsstätte gegen Gefahren allerlei Art. Außer diesem Namen kommen noch andre vor, wie Jugendhort, Jugendheim; häufiger sind die Bezeichnungen Knaben- und Mädchenheim. Diese letzteren Namen klingen unstreitig freundlicher als der Name „Horte“, aber das Heim, das Elternhaus, können diese Anstalten, auch wenn sie wollen, immer nur teilweise ersetzen. Der Zweck und das Ziel ist und bleibt in der Hauptsache, schulpflichtige Kinder unbemittelter Eltern während eines Teils der schulfreien Zeit in geeigneter Weise zu beaufsichtigen, sie nützlich zu beschäftigen und in einer für Verstand und Gemüt anregenden Weise zu unterhalten, um sie auf diese Weise an Gehorsam, Thätigkeit, Ordnung und andre gute Sitten zu gewöhnen und vor dem Einfluß schlechter Gesellschaft zu bewahren. In dieser oder ähnlicher Weise sprechen sich alle Berichte oder Statuten über Zwecke und Ziele der Horte aus. Andre Horte, z. B. die Straßburger, betonen die Einwirkung auf die Kinder in christlichem Geiste. Sich der verwahrlosten schulpflichtigen Jugend anzunehmen, war aber überall der Grund, warum sie ins Leben gerufen wurden.

Der Mangel an genügender Aufsicht der Kinder während der schulfreien Zeit ist zumeist dadurch verursacht, daß die Eltern den ganzen Tag von Hause abwesend sein müssen, um ihr Brot zu verdienen. Nach den mir vorliegenden Berichten und nach meiner eigenen Erfahrung sind es besonders viele Witwen und verlassene Frauen, die ihre Kinder den Horten anvertrauen. In Halle erzählte ein Knabe, daß er seine Mutter oft tagelang nicht sehe; denn sie ginge früh fort, wenn er noch schliefe, und wenn sie zurückkomme, schlafe er schon.

Nach der oben erwähnten Übersicht giebt es neben ca. 117 Knabenhorten nur ca. 59 Mädchenhorte und neben ca. 7000 Knaben nur ca. 3600 Mädchen als Zöglinge; das könnte auffallend erscheinen. Aber diese geringen Zahlen für die Mädchen erklären sich dadurch, daß die letzteren viel leichter als die Knaben bei Verwandten, gutherzigen Nachbarsleuten ein Plätzchen finden, wo sie geborgen sind und sich durch kleine Dienstleistungen nützlich machen können; auch weiß die auf Arbeit gehende Mutter mit dem allein gelassenen Mädchen oft eher etwas anzufangen als mit dem Knaben; denn leider glaubt man, daß viele Haushaltungsarbeiten für die Knaben keine passende Beschäftigung seien. Ist aber das Mädchen ohne bestimmte Beschäftigung sich ganz selbst überlassen, so droht ihm viel leichter der sittliche Verfall als dem wehrhafteren Knaben. Darum ist auch die Einrichtung von Mädchenhorten besonders in großen Städten so ungemein wichtig und zeitgemäß, um auf diese Weise dem immer größer werdenden Sumpfe der Prostitution einen seiner Zuflüsse abzuschneiden. So finden wir denn auch in Berlin auf 8 Knabenhorte 10 Mädchenhorte; in Hannover ist das Verhältnis 5:11.

4. Räumlichkeiten. Von den 181 Horten, die die Tabelle aufführt, benutzen 124 die

Digitized by Google

Schulräume; nur 36 haben ein eigenes Heim, was ohne Zweifel das Beste ist, allerdings auch das Kostspieligere.

5. Zeit. Die Zöglinge der meisten Horte besuchen diese von 4 –7 Uhr; einige Horte nehmen ihre Pfleglinge zu jeder schulfreien Zeit auf. Wenn die Horte ihren Zweck erfüllen wollen, so sollten die Kinder auf jeden Fall dann im Hort eine Zuflucht finden können, wenn die Eltern sie zu Hause nicht beaufsichtigen können, also auch während der Ferien.

6. Erzieher oder Pfleger. In den meisten Horten sind wohl Lehrer und Lehrerinnen der Volksschulen angestellt. Das hat gewiß manches für sich; denn diese haben ja gelernt, mit Kindern in der rechten Weise zu verkehren, sie kennen durch die Schule vielfach auch die Zöglinge der Horte, sie können am leichtesten eine Verbindung zwischen Hort und Schule herstellen. Aber die Anstellung von Lehrpersonen hat auch ihre Schattenseite. Die Horte beginnen nach den Schulstunden. Dann ist der Lehrer, die Lehrerin vielleicht noch mehr, müde und der Ruhe bedürftig, die Zöglinge des Horts wünschen aber jetzt recht angeregt zu werden bei ihrem Spiel, bei ihren Beschäftigungen; der Pfleger soll mit ihnen ein fröhliches Lied anstimmen, ihnen eine spannende Geschichte erzählen; sie sollen im Hort mehr Freiheiten genießen als in der Schule, und doch soll alles wohlanständig hergehen: alles das erfordert aber von seiten der Pfleger große körperliche und geistige Frische. Nicht bloß die Strenge, sondern auch, ja in besonderem Maße, soll eine warme, selbstlose Liebe walten, dieser bedürfen die Kinder, die der Elternliebe so oft entbehren müssen, am meisten. Das wäre deshalb der idealste Erzieher, der sich den Horten aus lauter Liebe, mit voller Kraft und pädagogischem Geschick widmen könnte.

In Straßburg sind auch Damen mit Erfolg an den Knabenhorten thätig; die Pflegerinnen der Mädchenhorte werden durch junge Damen unterstützt. Und ohne Zweifel ist für manches junge Mädchen der höheren Stände die Arbeit in den Horten eine sehr geeignete Thätigkeit, um sich so auch den Armen hilfreich zu erweisen und mit ihnen in persönliche Berührung zu treten, mit ihnen fühlen zu lernen.

7. Anstaltsleben.*) Wir wollen nun versuchen, in kurzen Zügen ein Bild des Thuns und Treibens in einem Horte, wie es wohl auf die meisten Anstalten im allgemeinen passen wird, zu geben. Nach Schluß der Schulstunden, an den freien Nachmittagen oft schon um zwei Uhr, versammeln sich die Kinder in den Anstaltsräumen. Ist der Hort weiter von der Schule entfernt, so wird den Zöglingen eine bestimmte Zeit gelassen, sich zusammenzufinden. Diese Zeit des Sichsammelns verbringen die Schüler bei gutem Wetter im Freien. Jeder Hort sollte einen Spielplatz oder einen Garten haben, am besten wäre beides. Haben sich die Zöglinge alle versammelt, so erhalten sie ein Stück Brot, auch wohl eine Tasse Milch. — In manchen Anstalten wird an die ärmsten Kinder, die, wie die Thatsachen beweisen, zum Teil niemals zu Hause warmes Essen bekommen, mittags eine Suppe verabreicht. — Nachdem das Vesperbrot verzehrt ist, geht es an die Schularbeiten, die wohl überwacht werden, bei welchen aber den Kindern aus pädagogischen Gründen keine eigentliche Hilfe geleistet wird. Wer seine Arbeiten beendet hat, was natürlich bei dem einen früher, bei dem andren später der Fall ist, hat das Recht, sich auf stille Weise mit Lesen, Zeichnen, Bilderbesehen u. s. w. zu beschäftigen, bis alle ihre Aufgaben fertig haben. Dann wird bei gutem Wetter noch ein Spaziergang oder ein Spiel im Freien gemacht, oder man bearbeitet den Garten. Nach der Tabelle sind 41 Horte so glücklich, Gartenarbeit und Blumenzucht treiben zu können. Diese Beschäftigung übt auf viele Kinder einen guten moralischen Einfluß aus, und es gewährt ihnen besondere Freude, wenn sie die Früchte ihres Fleißes ernten und mit nach Hause nehmen dürfen. Können sich die Zöglinge nicht draußen aufhalten, so sucht man sie auf allerlei Weise zu beschäftigen und zu unterhalten, wodurch Liebe zur Arbeit, Sinn für Ordnung und Reinlichkeit, Phantasie und Gemüt geweckt und gepflegt werden sollen. Die Knaben werden mit allerlei Handfertigkeitsarbeiten, mit Papier- und Papparbeiten und mit Holzschnitzerei beschäftigt; auch werden wohl, zumeist nur in den eigentlichen Beschäftigungsanstalten, Korb- und Strohflechten, Blumen- und Tütenmachen vorgenommen. Holzspalten und Wergzupfen

*) In den konfessionell getrennten Horten kann die erziehliche Einwirkung eine tiefergehende sein als in den konfessionell gemischten Anstalten. Auch bieten die Schulaufgaben manchen Anlaß zu Anstößen, man denke z. B. an die verschiedenen Katechismen. Auf jeden Fall werden überall da die Horte konfessionell sein müssen, wo auch die Volksschulen nach Konfessionen geschieden sind.

Digitized by Google

wird dagegen in den eigentlichen Knabenhorten wohl kaum auftreten; dagegen geben manche Horte in den Großstädten den Knaben Anleitung, ihre Kleider und Schuhe selbst auszubessern. Die Mädchen werden hauptsächlich mit Stricken und Nähen beschäftigt; in 24 Horten erhalten sie auch hauswirtschaftliche Unterweisung. Dann und wann wird die Arbeit durch fröhlichen Gesang unterbrochen; für einzelne Feste werden auch wohl neue Lieder eingeübt. In der letzten halben Stunde ergötzt man sich an einem Spiele, oder es wird eine Geschichte erzählt oder vorgelesen. Ein gemeinschaftlicher Gesang, ein kurzes Gebet beschließt das Zusammensein, worauf sich die Kinder ohne Zögern und ruhig nach Hause begeben. Ist der Hort etwas entfernt gelegen, so werden die Zöglinge bis zu der Stelle gemeinsam geführt, wo sie sich trennen müssen. Glanzpunkte in solchem Anstaltsleben sind die kleinen Feste: das Weihnachts-, das Frühlings-, das Oster-, das Sommer-, das Herbstfest, wozu die Eltern und Verwandten möglichst viel herangezogen werden müssen, damit sie dadurch mehr Interesse für den Hort gewinnen. Obstspenden und andere Gaben sind zu den Festen natürlich herzlich willkommen.

8. Erfolge. Sollte eine solche Arbeit an der armen Straßenjugend ohne Segen bleiben können? Gewiß nicht. So jung das Unternehmen im allgemeinen auch ist, so sprechen doch alle Berichte mit großer Freude von den erzielten Erfolgen. Die „Straßenjungen“ werden bald höflich, vergessen nicht mehr Gruß, Bitte und Dank, sie werden dienstfertig, die Großen gehen den Kleinen freundlich zur Hand. Liebe zur Arbeit wird in den Kindern, die sonst ihre Zeit verbummelten, wachgerufen, so daß sie sich zu Hause weiter in den Fertigkeiten üben, die sie in der Anstalt erlernt haben. Oft geschieht es auch, daß die Arbeitserzeugnisse verkauft werden, und der Erlös wird für die kleinen fleißigen Arbeiter angelegt. So wurde im Jahre 1886 in Darmstadt 220 Knaben die schöne Summe von 2311 M gut geschrieben, die erst den ausscheidenden Zöglingen ausbezahlt wird. Auch sonst werden die Kinder zum Sparen angehalten und durch Schenken von Sparmarken, besonders zum Weihnachtsfest, dazu angeregt. Die Lehrer und Lehrerinnen spüren es in der Schule gar bald, wenn ein Schüler einen gut geleiteten Hort besucht. Dieser wohlthätige Einfluß dauert auch über die Schule hinaus. 31 Knaben, so heißt es in einem Berichte aus Halle, sind schon aus unsren Anstalten entlassen, ins Leben getreten; fast alle haben ein Handwerk als Beruf gewählt und berechtigen zu den besten Hoffnungen; nicht ein Lehrmeister hat bis jetzt Klage geführt. Und die Schüler kommen gern und pünktlich, zeigen große Anhänglichkeit an ihren Lehrer. Strafen kommen selten vor, denn die Kinder fürchten den Ausschluß aus dem Horte, der ihnen fast zur zweiten Heimat geworden ist.

Die günstigen Resultate, die bisher erzielt wurden, sind auch daraus zu erkennen, daß die Väter und Mütter durchweg den Wohlthätern ihrer Kinder sehr dankbar sind, daß der Andrang zu den Horten oft groß ist, daß sich Private, Stadtverordnete, Schulverwaltungen, Fabrikdirektionen, Logen, Ministerien u. s. w. dieser Werke echter Nächstenliebe angenommen haben,*) daß sich die bestehenden Anstalten des Besuches hoher und höchster Personen zu erfreuen haben, die diese noch so junge Schöpfung kennen lernen wollen, daß endlich in München seit 1883 eine monatliche Zeitschrift „Knabenhort“ erscheint, die sich besonders mit der verwahrlosten schulpflichtigen Jugend beschäftigt und in Deutschland, Österreich und der Schweiz verbreitet ist.

9. Ausgaben und Einnahmen. Es bleibt nun noch eine sehr wichtige Frage zu beantworten übrig, nämlich die: Aus welchen Mitteln werden diese Anstalten gegründet? Wie erhalten sie sich?

Die private Wohlthätigkeit thut hier wohl das meiste, und sie leistet viel, sehr viel. Als im September 1883 Herr H. O. Reddersen in Bremen unter dem Titel: „Ein Notstand und eine Bitte“ einen Aufruf erließ, in welchem er die drohende Verwahrlosung zahlreicher armer Kinder schilderte und um Einsendung von Geldspenden zur Errichtung eines Knabenheims bat, wurden gleich über 7000 M eingesandt und ein Lokal unentgeltlich zur Verfügung gestellt. In den 4 Jahren der Thätigkeit des Bremer Knabenheim-Vereins hat derselbe gegen 39000 M an einmaligen Gaben und Legaten erhalten; er ist jetzt so glücklich, drei eigene Anstaltshäuser schuldenfrei zu besitzen, und alles das ohne Hilfe städtischer und staatlicher Verwaltungen. Fast überall haben sich Vereine gebildet, in denen jedes Mitglied

*) Die Straßburger ev. Kinderhorte wurden durch landesherrliche Verordnung als gemeinnützige Anstalt anerkannt, wodurch sie die Rechte einer juristischen Person erhielt.

Digitized by Google

sich zu einem jährlichen Beitrag von wenigstens 1 M verpflichtet. Der Verein in Halle zählte 1886 schon gegen 600, in Bremen 1884 gegen 400 Mitglieder: Männer und Frauen, die den höchsten und niedrigsten Berufsständen angehören. Geschäfte bedenken die Anstalten mit Büchern, Bildern, Spielsachen; Fleischermeister mit Würsten, Bäcker mit Brötchen; so lieferte ein wohlthätiger Bäckermeister dem Horte in Halle monatlich 90 Semmeln. In demselben Orte beschenkt man auch die Anstalt mit alten Kleidungsstücken, die mit großem Danke entgegengenommen werden, da manche Kinder oft so zerlumpt und dürftig gekleidet sind, daß sie an den gemeinsamen Spaziergängen nicht teilnehmen können. In Straßburg nähen sich die Buben vielfach auch neue Hosen, die sie dann mit großem Stolze tragen. In 39 Horten ist auch der Brauch eingeführt, daß die Zöglinge einen kleinen Beitrag zu den Ausgaben liefern, der 0,10 bis 0,80 M beträgt, in welche Summe, wenn sie 0,40 M übersteigt, die Kosten für das Mittagessen, auch wohl das Morgen- und Vesperbrot eingerechnet sind. Eine kleine Abgabe, dem Vermögen der Eltern entsprechend, halten auch wir für ganz praktisch; denn der gewöhnliche Mann schätzt das, wofür er bezahlt, stets höher als das, was er unentgeltlich erhält. Doch sollte niemals ein Kind von der Aufnahme in den Hort ausgeschlossen werden, das den Beitrag nicht entrichten kann. Die Kosten für einen Zögling belaufen sich im Durchschnitt auf 15 bis 30 M jährlich, wobei wir vom Mittagessen absehen. Die Räumlichkeitsfrage, ob unentgeltlich oder gemietet, spielt in betreff des Kostenpunktes natürlich eine große Rolle. Wir lassen einige Angaben über die Kosten pro 1895 nach der „Tabellarischen Übersicht" von Reddersen folgen:

	Zöglinge	M	
Bamberg	60	1312	(Brot)
Mannheim	206	3857	(Brot)
Linden	50	900	(ohne Brot)
Zwickau	48	1720	(Brot u. Milch)
Würzburg	100	4410	(Mittagessen u. Vesperbrot)
Chemnitz	90	6497	(Morgenbrot; Mittagessen und Vesperbrot).

Mit großer Freude können wir zum Schluß berichten, daß von den 180 Horten schon 140 ein Vermögen besitzen von 213 bis über 100000 M. Wenn man bedenkt, daß die meisten Horte erst in den letzten zwei Jahrzehnten ins Leben gerufen sind, so ist nach dem jetzigen Stande derselben in Zukunft noch ein größeres Wachstum zum Segen unsrer armen Bevölkerung und damit auch zum Segen der Gesellschaft und des Staates zu erhoffen.

Straßburg i. E. Nieden.

Kindermann, Ferdinand

Ritter von Schulstein (VII. Bischof von Leitmeritz)

Neben dem berühmten Abte Felbiger, dem Reformator des Volksschulwesens in den gesamten österreichischen k. k. Erblanden glänzt Ferdinand Kindermann als Organisator des Schulwesens in Böhmen unter Maria Theresia und Joseph II.

Biographisches. Kindermann hat aus den bescheidensten Verhältnissen sich zur Würde eines geadelten Bischofes emporgeschwungen. Er ist am 27. September 1740 zu Königswalde bei Schluckenau in Böhmen, also an der böhmisch-sächsischen Nordostgrenze geboren. In der Ortsschule fiel er dem Katecheten durch seinen Fleiß, seine Fähigkeiten und seine angenehme Erscheinung auf. Die Geistlichen nahmen sich des kleinen Kindermann an, gaben ihm Bücher und erteilten ihm auch einigen Privatunterricht, obwohl dem Vater die Vorliebe des Knaben für das Lernen fast bedenklich erschien, zumal als der Kleine tapfer erklärte, er wolle Bischof werden. Ferdinand Kindermann trat als Sängerknabe in eines der nordböhmischen Klöster (in welches ist nicht genau bekannt), machte daselbst wahrscheinlich die Gymnasialklassen durch und studierte dann in Prag Theologie. 1766 erwarb er sich die akademischen Grade eines Magisters der Philosophie und eines Baccalaureus der Theologie und ward zunächst Katechet an der Schule der Ursulinerinnen in Prag. Seine Bekanntschaft mit dem Grafen Bouquoi*) ward Ursache, daß Kindermann auf dessen Güter, und zwar als Pfarrer nach Kaplitz (an einem Nebenflusse der Moldau im südlichen Böhmen) berufen wurde. Wie er selbst mitteilt, hegte er bereits vor seiner Ernennung die Absicht, die Schule zu reformieren, und er studierte zu diesem Behufe die Schriften des Abtes Felbiger und das General-Landschul-Reglement Friedrichs II. von Preußen. Doch fand Kindermann in

*) Er stammt aus derselben Familie, welcher der im 30jährigen Kriege durch die siegreiche Schlacht am weißen Berge gegen den Winterkönig bekannte Feldherr Karl Bonquoy angehörte.

Digitized by Google

diesen Schriften nur theoretische Anweisungen, wie der trübseligen Beschaffenheit der Volksschule abgeholfen werden könne.

Langsam und vorsichtig begann Kindermann die praktische Reform. Mehr und mehr wuchs das Interesse vieler Eltern der Schulkinder für seine Bestrebungen. Anfangs half Graf Bouquoi durch Unterstützungen, später die Gemeinde und zuletzt ward auch durch die Mithilfe der Eltern die Kaplitzer Schule eine Musterschule. An derselben wurden bereits alle Gegenstände einer modernen Volksschule gelehrt, und zwar nach der Saganschen Memoriermethode. Nach einiger Zeit richtete er auch eine Privat-Schule, gewissermaßen eine Art von Bürgerschule ein, welche bald weit und breit berühmt wurde. Aus vielen Schulen Böhmens kamen Geistliche und Lehrer, ebenso kamen verschiedene böhmische Magnaten, um die Kaplitzer Schuleinrichtungen kennen zu lernen. Auch die Kaiserin Maria Theresia wurde auf Kindermann aufmerksam, welcher die 1771 nach dem Plane Meßmers eingerichtete Wiener Normalschule besuchte, und für welchen sich wahrscheinlich Bouquoi bei der Kaiserin verwendet hatte. Von nun an stieg Kindermann ununterbrochen auf der Stufenleiter kirchlicher und pädagogischer Würden empor. Schon am 9. Jänner 1771 war ihm der Dechanten-Titel verliehen worden, 1773 ward die Schule in Kaplitz zur Normalschule erhoben und in Verbindung mit einer Industrieschule gebracht, von welcher Zeit an Kindermann unermüdlich für die Erteilung von Unterricht in den Gegenständen der weiblichen Handarbeit, sowie Bienen- und Obstbauzucht für Knaben arbeitete, wobei er sich wohl auch den Industrieunterricht an den Schulen der Franckeschen Stiftungen in Halle zum Vorbilde nahm, gerade so wie Felbigers Methode von dort ausgegangen war, der seine Lehrart der Hähn'schen Methode nachgebildet hatte, welche in der Berliner Realschule eingeführt worden war. Immer zahlreicher strömten die Besuche von schulfreundlichen hohen Persönlichkeiten und lerneifrigen Lehrern der Schule von Kaplitz zu. Während Felbiger seine Schulordnung für die Schulen in den kaiserlichen Erblanden ausarbeitete, ward Kindermann 1774 zum Organisator des Schulwesens in Böhmen berufen. 1775 ward gemäß der neuen Schulordnung in Prag eine Normalschule (Lehrerbildungsanstalt mit Übungsschule) unter der Oberleitung Kindermanns eröffnet. Zum Direktor ward der um die Einführung der Lautier-Methode in Österreich verdiente Schlesier Amand Schindler berufen. Kindermanns Prüfungs-Einladungen sind zugleich ausführliche Schulprogramme. Sie bilden gewissermaßen die fortlaufenden Jahrgänge eines kleinen pädagogisch-statistischen Jahrbuches. 1776 ward Kindermann Dom-Dechant, 1777 erhielt er den Adelstitel mit dem Beinamen „Ritter von Schulstein", und 1781 ward er zum Propst vom Wischehrad ernannt. 1786 ward Kindermann durch den Kaiser Josef II. zum Oberdirektor des Prager Armen-Institutes erhoben. 1791 gründete Kindermann aus eigenen Mitteln eine Mädchenschule, welche sich lange Zeit erhielt und in ihrer Einrichtung an unsere Töchterschulen erinnert. Den 24. Juli 1790 endlich ward Kindermann zum Bischofe von Leitmeritz ernannt, welchem hohen Amte er zehn Jahre vorstand, bis er am 25. Mai 1801 starb. Außer dem Grabdenkmal wurden ihm zwei Gedenktafeln errichtet: die eine zu Kaplitz 1884 mit einem Bronze-Relief-Porträt, und die andere am Schulhause zu Königswalde, welche Kindermann als Vater der österreichischen Schule bezeichnet.

Die pädagogische Bedeutung Kindermanns. Sie ist eine große; denn das bevölkerte, industriereichste Kronland Österreichs, nämlich Böhmen, verdankt Kindermann die Organisation eines trefflichen Schulwesens, welches nicht nur der von Felbiger geschaffenen Theresianischen Schulordnung entsprach und insbesondere die Saganische Gedächtnismethode mit großem Erfolge benützte, sondern an praktischem Werte durch die Hinzufügung der Industrieklassen für Knaben und Mädchen die Schulen anderer Kronländer noch übertraf. Freilich bestanden solche Industrieklassen nicht an allen deutschen Schulen, aber sie waren doch in mehreren hundert Lehranstalten eingerichtet. Endlich strebte Kindermann mit besonderem Eifer die Hebung der Lehrerbildung an. An seiner Schule zu Kaplitz hatte ein Lehrer die beste Gelegenheit, die sog. Saganische Methode aus der Praxis kennen zu lernen; außerdem hob Kindermann aber auch die Normalschule zu Prag auf eine möglichst hohe Stufe und machte sie zur Hauptbildungsstätte guter Lehrkräfte für das ganze Land; auch der Wert einer guten Mädchenerziehung wird in den Schriften Kindermanns betont.

Werke: Die Schriften Kindermanns sind nicht zahlreich. Bekannt sind folgende: 1. Nachrichten von der Landschule zu Kaplitz in Böhmen. Prag 1774. 2. Kurze Beschreibung des

Digitized by Google

Propstes von Schulstein von der Verbreitung der Industrieklassen an den Volksschulen. Dresden, 1792. (Darnach lernten die Mädchen spinnen, nähen und stricken, klöppeln und Wolle krempeln, die Knaben Obst- und Gemüsebau, Bienen- und Seidenzucht.) Hauptzweck dieser Schulen war es, neben der Erzielung manueller Fertigkeiten, die Kinder den Wert der Arbeit schätzen zu lehren. Kindermann selbst berichtet, daß unter seiner Leitung des böhmischen Schulwesens 200 Schulen solche Industrieklassen eingeführt haben. 3. Einladungen zu den Prüfungen der Prager Normalschule (seit 1776) welche Einladungen gewissermaßen ein pädagogisch-statistisches Jahrbuch des böhmischen Schulwesens bildeten.

Litteratur: Quellenschriften: „Volks- und Industrieschul-Reformator Bischof Ferdinand Kindermann." Von Josef Aigner, Mayer und Co. Wien 1867. „Maria Theresia und die österreichische Volksschule." Von Dr. F. Rulf, Prag, Verlag des Vereines zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse. 1883.

Troppau. J. M. Wendt.

Kinderpsychologie

Kinderforschung, Child-Study

1. Pädagogische Bedeutung. 2. Stellung und Inhalt. 3. Methoden und Quellen. 4. Geschichtliches. 5. Litteratur.

1. Pädagogische Bedeutung. Obwohl kein Geringerer als Wundt sich über die Kinderpsychologie oder, wie er sich ausdrückt, die Psychologie der Kinderstube sehr abfällig geäußert hat, so bedarf dieselbe doch für den Pädagogen keiner besonders umständlichen Begründung ihres Wertes; wenigstens ist eine solche überflüssig für den, der aus der Psychologie überhaupt glaubt Nutzen ziehen zu können und gleichzeitig zugiebt, daß diese Wissenschaft trotz aller Fortschritte in neuerer und neuester Zeit noch immer in einem sehr wenig vollendeten Zustande dasteht.

Der Wege zur weiteren Ausbildung der Psychologie giebt es bekanntlich mancherlei; aber auf keinem einzigen ist die Beobachtung zu entbehren. Jede Beobachtung eines Gegenstandes nun, der, wie das Seelenleben, der Entwickelung unterworfen ist, wird am besten da einsetzen, wo die Verhältnisse noch am einfachsten liegen, und alsdann der Entwickelung und Verwickelung folgen, also kurz gesagt, genetisch zu Werke gehen. Nun sind zwar die Anfänge des menschlichen Seelenlebens, sobald sie sich der Beobachtung darbieten, bei weitem nicht so einfach, wie man früher wohl geglaubt hat und vielfach noch jetzt glaubt, — immerhin aber bieten sie nicht die verwickelte und verwirrende Fülle, die der bereits auf der Höhe ihrer Entwickelung stehenden Psyche eigen ist. Welchen Wert eine derartige Beobachtung für die psychologische Erkenntnis hat, sieht man besonders deutlich, wenn es sich um die Beantwortung der Frage handelt, ob das Ich etwas Ursprüngliches, Angeborenes, oder aber etwas allmählich Gewordenes, ein Ergebnis der Entwickelung sei, und schon dies eine Beispiel muß uns geneigt machen, einem der jüngeren Psychologen, Münsterberg, zuzustimmen, wenn er sagt, die Kinderbeobachtung gewinne für die Psychologie beinahe die grundlegende Bedeutung, welche die Embryologie für die Anatomie besitzt.

Die pädagogische Bedeutung der Kinderpsychologie liegt hiernach auf der Hand. Es ist eine allgemein anerkannte, gleichwohl aber vielfach mißverstandene Forderung, daß die Erziehung eine naturgemäße sein müsse, was vernünftigerweise nur bedeuten kann: Die Erziehung hat unter steter Beachtung des aus der Ethik zu bestimmenden Zieles die natürliche Entwickelung des Kindes fördernd, nach Umständen auch hemmend, oder in gewissem Sinne gar heilend zu beeinflussen durch solche Mittel, die der jeweiligen Beschaffenheit des kindlichen Geistes angemessen sind und daher in besonderem Grade den gewünschten Erfolg versprechen. Zu alledem gehört aber seitens des Erziehers eine möglichst genaue Kenntnis des natürlichen Entwickelungsganges, der nicht auf unsichere Weise konstruiert werden darf, sondern durch sorgfältige Beobachtung gefunden werden muß. Somit hat Preyer durchaus recht, wenn er sagt: „Ohne das Studium der Seelenentwickelung des kleinen Kindes kann die Erziehungs- und Unterrichtskunst in der That auf festem Boden nicht begründet werden." Wir müssen nur noch hinzusetzen, daß sich dieses Studium nicht auf die Natur des kleinen Kindes beschränken darf, sondern mindestens bis zum Eintritt der geschlechtlichen Reife sich auszudehnen hat, wenn die Pädagogik daraus den möglichen Nutzen ziehen soll.

Wenn wir bisher stets von dem natürlichen Entwickelungsgange des kindlichen Seelenlebens geredet haben, so darf das freilich nicht so verstanden werden, als ob sich derselbe bei allen Kindern in der gleichen Weise vollziehe. Bei sehr vielen wird das im ganzen und

Digitized by Google

großen ja der Fall sein, aber es giebt doch auch eine nicht geringe Anzahl (ja Klassen) von Eigenartigen, und gerade diese pflegen dem Erzieher die größte Mühe zu machen, entschieden mit aus dem Grunde, daß die Eigenart in ihrem Wesen nicht genügend erkannt und folglich nicht angemessen behandelt wird. Auch das Eigenartige läßt sich am besten auf dem Wege der Entwickelung erforschen. Man darf daher wohl kurz sagen: Ohne Kinderpsychologie kein wissenschaftliches, gründliches Erfassen der Individualität oder, um einen Ausdruck von F. A. Carus zu gebrauchen, keine individuelle Psychologie; ohne diese aber keine wahrhaft individualisierende Pädagogik; ohne sie auch, was wohl zu beachten, keine einigermaßen zutreffende Schätzung der Tragweite, die der Erziehung etwa zukommen kann.

2. Stellung und Inhalt. Obwohl die Beantwortung der Frage nach der Stellung und dem Inhalte der Kinderpsychologie wenigstens im allgemeinen nach dem Vorstehenden, ja schon nach dem Namen kaum zweifelhaft sein kann, so erfordert sie doch in Rücksicht auf manche Bestrebungen der Gegenwart noch eine besondere Erörterung, und zwar aus allgemein wissenschaftlichen, wie aus speziell pädagogischen Gründen.

Was die ersteren anlangt, so tritt neuerdings das Streben hervor, die Kinderpsychologie der „Kinderforschung“ einzuordnen, von der wiederholt, zuletzt durch Chrisman, behauptet worden ist: „Sie bildet nicht einen Teil irgend eines anderen Wissensgebietes, sondern steht allein, in sich abgeschlossen an ihrer eigenen Stelle.“ Wir hätten es hier demnach mit einer neuen Wissenschaft zu thun, von der die Kinderpsychologie ein Teil wäre. Nun setzt aber eine neue Wissenschaft neue Thatsachen voraus, d. h. solche Thatsachen, die ihrem innern Wesen nach in den anderen Wissenschaften eine ihrer Bedeutung angemessene Stelle nicht finden können. Ob letzteres bei den übrigen Zweigen der Kinderforschung zutrifft, erscheint im höchsten Grade zweifelhaft, braucht jedoch an dieser Stelle nicht entschieden zu werden; was aber die Kinderpsychologie betrifft, so ist die Frage zu verneinen. Was ihr angehört, hat vollständig Raum in dem, was man bisher unter Psychologie verstanden hat. Es liegt daher keine Nötigung vor, nach einer anderen Stelle für sie zu suchen; es wäre aber für ihre gesunde Entwickelung auch bedenklich, den bisherigen naturgemäßen Zusammenhang zu lockern, weil dadurch auch bei uns in Deutschland leicht jene Plan- und Ziellosigkeit Platz greifen könnte, die beispielsweise ernsthaften amerikanischen Forschern schon zu gut bekannt ist. Es fragt sich nun noch, in welchem näheren Verhältnisse die Kinderpsychologie zur Psychologie überhaupt steht. Hin und wieder ist man geneigt, aus ihr einen besonderen Teil der Seelenlehre zu machen, wohingegen z. B. Münsterberg in dem Kinde kein eigentliches Objekt, sondern nur ein Hülfsmittel der Psychologie erblickt, und wie neuerdings Tracy, so schon früher Sigismund in Übereinstimmung damit von der Beobachtung des Kindes nur als von einem neuen Gesichtspunkte der psychologischen Forschung, dem wahrhaft genetischen, redete. Die Auffassung von Sigismund, Münsterberg und Tracy dürfte wohl die richtige sein, wenn man mit F. A. Carus den pragmatischen Charakter der Psychologie anerkennt. Auch pädagogische Gründe widersprechen dem nicht, denn wenn der Gegenstand der Pädagogik auch nicht der Erwachsene, sondern das Kind ist, so richtet diese doch in ihrer Absicht wie in ihren Mitteln den Blick zugleich weit über das Kindesalter hinaus.

Hält man die so charakterisierte Zugehörigkeit der Kinderpsychologie scharf im Auge, so kann es freilich keinen Schaden bringen, um eines natürlichen Interesses willen die Wahrnehmungen über das kindliche Seelenleben mit dem Ergebnisse anderer Beobachtungen und Studien nach vielfach encyklopädischen Gesichtspunkten zur „Kinderforschung“ zu vereinigen, die man, wenn durchaus ein griechischer Name gebraucht werden soll, mit Chrisman „Pädologie“, oder mit Compayré „Pädoskopie“, oder mit anderen „Pädonomik“ nennen mag.

Der Inhalt der Kinderpsychologie läßt sich am einfachsten nach der herkömmlichen Einteilung der Seelenthätigkeit in die Erforschung des Vorstellungs-, Gefühls- und Willenslebens gliedern, und es ergeben sich so drei Hauptgruppen der Betrachtung, die schon bei dem gegenwärtigen Stande der Sache eine überaus große Zahl von Fragen in sich schließen, eine Zahl, die sich noch bedeutend erhöht, wenn man, wie das unbedingt erforderlich ist, auch dem mannigfaltigen und oft sehr verwickelten Verhältnis dieser Gruppen zu einander die Aufmerksamkeit zuwendet. Der Raum verbietet es, an dieser Stelle alle Fragepunkte zu erwähnen, und wir müssen es daher in der Hauptsache dabei bewenden lassen, auf das ge-

Digitized by Google

rade aus diesem Grunde besonders umfänglich gestaltete Litteraturverzeichnis zu verweisen, das schon an sich vielfache Andeutungen zu geben vermag. Nur wegen der hervorragenden, zum Teil noch lange nicht genügend geschätzten pädagogischen Bedeutung sei auf das Erwachen und die Entwickelung der Grundlage alles geistigen Lebens, der Sinnesthätigkeit, auf den Zuwachs und die Verbindung der Vorstellungen, auf die Anfänge und die Entfaltung insbesondere des ethischen und religiösen Lebens, auf die Nachahmung, auf die physiologischen Bedingungen und Beeinflussungen der geistigen Thätigkeit hinsichtlich der Ausdauer und der Ermüdung, hinsichtlich der Gemütsbewegungen und mancherlei Erscheinungen auf dem Gebiete der Willensantriebe und des Handelns aufmerksam gemacht.

Mit der Erwähnung von physiologischen Bedingungen rücken wir freilich sehr hart an die Grenze, die der Psychologie im strengen begrifflichen Sinne herkömmlich gezogen ist; aber angesichts der unbestreitbaren Thatsache, daß es bei der fortschreitenden Forschung mit jedem Tage schwieriger wird, eine klare, durchgreifende Abgrenzung zwischen Psychologie und Physiologie zu vollziehen, und daß uns bei der Erziehungsthätigkeit, mit Herbart zu reden, „der wirkliche, ganze Mensch entgegenkommt", angesichts des weiteren Umstandes, daß dies fast ängstliche Streben nach Sonderung einer im übrigen sehr verdienstvollen pädagogischen Richtung der neueren Zeit nicht gerade innerlich fördernd gewesen ist, empfiehlt es sich keineswegs, das Gebiet der Kinderpsychologie vorelig einzuengen, wohl aber, natürlich vom Standpunkte der Psychologie aus, den Blick für die Erscheinungen des körperlichen Lebens vorurteilsfrei offen zu halten und die begriffliche Sonderung, sofern daraus praktische Maßnahmen abgeleitet werden sollen, einer vielleicht noch fernen Zukunft zu überlassen.

Aber nicht allein nach der physiologischen Seite ist vor einer allzugroßen Einschränkung des Forschungsgebietes zu warnen, sondern auch nach der psychiatrischen. Dafür sprechen sowohl psychologische als auch pädagogische Gründe.

Herbart hat sich in psychologischer Hinsicht allerdings gegen die Überschätzung krankhafter Seelenzustände ausgesprochen, was beim damaligen Stande der Psychiatrie niemanden zu befremden braucht, aber er sagt doch ausdrücklich: „Hiermit leugne ich jedoch keineswegs irgend einer echten psychologischen Beobachtung ihren Wert ab. Für alle Erfahrungen muß sich irgendwo in den Wissenschaften eine Stelle finden, wo sie willkommen sein können." In Übereinstimmung damit nennt Krafft-Ebing die krankhaften Erscheinungen des Seelenlebens eine wichtige Erkenntnisquelle für die Psychologie. Maudsley, dem vor allem das Verdienst gebührt, auf den Wert der Psychiatrie für die Psychologie zuerst überzeugend hingewiesen zu haben, sagt etwas genauer: „In der That bieten die Phänomene des Irreseins, indem sie eine Veränderung der Bedingungen darstellen, die künstlich gar nicht geschaffen werden kann, eine Gelegenheit zur Forschung, die in einer solchen Sache mit der größten Begierde hätte ergriffen werden sollen." Noch deutlicher drückt sich Ziehen aus: „Wie eine Karrikatur einen einzelnen Charakterzug klarer hervortreten läßt, so zeigt die Geisteskrankheit uns bald diesen, bald jenen Zug des psychischen Lebens in besonders instruktiver Schärfe, gewissermaßen aus dem Wirrsal der übrigen psychischen Erscheinungen herausgelöst." Was aber für die Psychologie im allgemeinen gilt, das gilt selbstverständlich auch für die Psychologie des Kindes. Auch beim Kinde lernen wir das Gesunde durch das Krankhafte oft besser verstehen und demgemäß auch erzieblich besser behandeln. Dazu kommt noch, daß wir es bei der Erziehung in Schule und Haus durchaus nicht immer mit geistig gesunden Kindern zu thun haben. Man wird vielleicht sagen, bei den Kranken sei nicht der Lehrer und Erzieher, sondern der Nervenarzt am Platze. Der Einwand muß jedoch verstummen, wenn man bedenkt, in welch hohem Grade krankhafte Zustände des Körpers unter allgemeiner Billigung bei der Erziehung bereits Berücksichtigung erfahren, die doch gewiß für die Erziehung nicht wichtiger sind als diejenigen der Seele, wenn die letzteren sich auch — teils ihrer Natur gemäß, teils, weil der Blick des Lehrers dafür einstweilen noch nicht genügend geschärft ist — weniger leicht bemerklich machen. Man darf sich auch nicht durch die Versicherung mancher Ärzte, geistige Störungen kämen im Kindesalter verhältnismäßig selten vor, zur Sorglosigkeit verleiten lassen, denn die zusammenfassenden Darstellungen von Emminghaus und Moreau beweisen ganz deutlich, daß auch unter den Kindern die Fälle von ausgesprochen pathologischer Natur nur zu häufig sind, und nachdem neuerdings Koch seine Lehre von den „psychopathischen Minderwertigkeiten", d. h. den Grenzzuständen zwischen geistiger Gesundheit und Krankheit, begründet und da-

Digitized by Google

mit das Gebiet psychiatrischer Betrachtung überhaupt erweitert hat, steht zu erwarten, worauf auch die Arbeiten Roemers bereits hinweisen, daß die Seele des Kindes nach der krankhaften Seite hin ein sehr ergiebiger und wertvoller Forschungsgegenstand wird, wertvoll für den Psychologen und Psychiater, insofern sich nur hier der Weg zur Ausbildung einer wahrhaft genetischen Pathopsychologie oder Psychopathologie eröffnet, wertvoll für den Pädagogen, weil er durch eine angemessene Behandlung dazu mithelfen kann, einen Teil dieser mehr oder weniger krankhaften Zustände, falls sie schon bestehen, nach der gesundheitlichen Breite hin zurückzubilden, während er ohne einschlägige Kenntnis Gefahr läuft, die weitere Ausbildung zu befördern, wenn nicht gar psychopathische Zustände neu zu schaffen, was besonders bei erblich belasteten Kindernaturen nicht zu den Unmöglichkeiten gehört.

Mit den letzteren Worten ist eine Sache berührt, die in der Kinderpsychologie durchaus nicht umgangen werden darf, die Erblichkeit; und zwar gilt das, obwohl vorzugsweise, so doch nicht allein von geistig krankhaften, sowie von besonders eigenartigen Kindern, sondern von allen. Die Erblichkeit verbindet das Kind mit der Vergangenheit, und seine geistige Entwickelung ist zum großen Teile von ihr bedingt. Sie ist nach Preyer „mindestens ebenso wichtig wie die eigene Thätigkeit in der Psychogenesis. Hier ist kein Mensch ein bloßer Emporkömmling, der durch eigene Erfahrung allein seine Seele zur Entwickelung brächte, vielmehr muß jeder durch sie die ererbten Anlagen, die Reste der Erfahrungen und Thätigkeiten seiner Ahnen wiederbeleben und ausbilden."

3. Methoden und Quellen. Bei der Frage nach den Methoden der Kinderpsychologie handelt es sich zunächst darum, ob sich die ausschließliche Anwendung der Induktion, oder der Deduktion, oder endlich eine Vereinigung von beiden empfiehlt. Die vorstehenden Ausführungen geben bereits insofern eine Antwort, als der rein deduktive Weg jedenfalls auszuschließen ist. Es fragt sich also nur noch, ob die induktive Methode allein ausreicht, oder ob sie einer Ergänzung durch die deduktive bedarf. Nach den überaus vorsichtigen Erörterungen, die Volkmann v. Volkmar über die Methoden der Psychologie angestellt hat, müßte letzteres der Fall sein, und es stimmt dazu die Thatsache, daß die bisherigen Forscher auf dem Gebiete der Kinderpsychologie, soweit sie nicht bei der Aufzählung und äußerlichen Beschreibung von Thatsachen stehen bleiben, sondern nach durchgreifenden Gesetzen und Erklärungen suchen, der Deduktion nicht völlig entbehren können, ja ihr oft ohne Wissen und Willen anheimfallen. Besonders verdient der Umstand hervorgehoben zu werden, daß wir da, wo die Deduktion gestissentlich gemieden wird, auch der vorhin schon von einem anderen Gesichtspunkt aus gerügten Plan- und Ziellosigkeit begegnen, die zu einer wirklichen Erweiterung und Vertiefung unserer psychologischen Erkenntnis unmöglich führen kann. Allerdings muß daran festgehalten werden, daß die Kinderpsychologie von den erfahrungsgemäß gegebenen Erscheinungen ausgehe, wie die Naturwissenschaft es thut, und wie es beispielsweise Drobisch auch auf dem Gebiete der Psychologie versucht hat. Auf dem Boden dieser Erfahrung hat sie sich durch Abstraktion, die freilich, wie Volkmann v. Volkmar mit Recht betont hat, von dem Einflusse spekulativer Voraussetzungen schwerlich ganz frei zu halten ist, zur Theorie zu erheben, deren Richtigkeit sich weiterhin durch ihre Fruchtbarkeit rechtfertigen muß, insofern sie neu auftauchende, oder bereits bekannte, aber nicht genügend gewürdigte Thatsachen in ihrer Bedeutung richtig zu erkennen und an die rechte Stelle zu setzen vermag, auch der Forschung neue Aufgaben stellen und unter Umständen neue Bahnen weisen kann. Es steht nichts im Wege, die so gedachte Verbindung von Induktion und Deduktion auf dem Gebiete der Kinderpsychologie als die naturwissenschaftliche Methode zu bezeichnen, wie groß im übrigen auch der Unterschied zwischen Psychologie und Naturwissenschaft sein mag.

Bei der Frage, aus welchen Quellen die Beobachtung zu schöpfen habe, ist zunächst zu prüfen, wie weit die Hauptquelle aller Psychologie, die Selbstbeobachtung hier in Betracht kommen kann. Sehen wir von dem allerdings sehr zu schätzenden Umstande ab, daß die Selbstbeobachtung die wichtigste Grundlage für das psychologische Verständnis ist, so hat sie für die Förderung der Kinderpsychologie nur noch geringe Bedeutung. Zunächst kann von einem innern Selbstbeobachten des Kindes füglich nicht die Rede sein, weil dazu Vorbedingungen gehören, die nur bei vorgeschrittener Entwickelung des Seelenlebens erfüllt sind. Es bleibt daher nur noch die Erinnerung an die eigene Kindheit, die aber zu-

Digitized by Google

nächst nicht so weit zurückreicht, daß sie uns über sehr wichtige Fragen, welche die Kinderpsychologie zu beantworten hat, Aufschluß geben könnte, — wer vermöchte sich beispielsweise auf die Entstehung des Ichbewußtseins oder auf die Anfänge des ethischen und religiösen Lebens zu besinnen? —, die ferner nicht vollständig ist innerhalb des Gebietes, das sie der Zeit nach beherrschen könnte, und nicht unter allen Umständen treu erscheint bei dem, was sie wirklich aufbewahrt. In letzterer Beziehung hat schon Volkmann v. Volkmar von „trügerischen Kindheitserinnerungen geredet, die durch eine idealisierende Metamorphose den Selbstbeobachter täuschen."

Hiernach wird man, abgesehen von besonderen Fällen wie bei Blindgeborenen u. s. w., oder Verwahrlosten wie Kaspar Hauser, natürlich auch den Selbstbeobachtungen (Erinnerungen) anderer, soweit sie sich auf das Kindesalter beziehen, eine allzuhohe wissenschaftliche Bedeutung nicht beimessen. Augustins Bekenntnisse, Jung-Stillings Lebenserinnerungen, ja Bogumil Goltz' Buch der Kindheit, von minderwertigen Erzeugnissen der autobiographischen Litteratur ganz zu schweigen, legen denn auch nur zu deutlich Zeugnis davon ab, wie die Jugend durch die Brille des Alters gesehen wird. Es kommt noch hinzu, daß in derartigen Selbstbiographieen mancherlei verschwiegen oder unrichtig dargestellt wird, was richtig zu wissen in psychologischer Beziehung von großer Bedeutung wäre. Noch unzuverlässiger sind natürlich die Erinnerungen anderer, wenn wir sie, überdies mit fremden Zuthaten versetzt, erst aus zweiter oder dritter Hand empfangen, wie es in Biographieen gewöhnlich der Fall ist. Ein sehr lehrreiches Beispiel hierzu scheint uns in der von Frau Foerster herausgegebenen Lebensbeschreibung Friedrich Nietzsches vorzuliegen.

Muß es daher schon aus Gründen der Unvollständigkeit und Unzuverlässigkeit als mehr interessant, denn wertvoll bezeichnet werden, wenn man den Versuch gemacht hat, durch Zusammenstellungen aus der biographischen und autobiographischen Litteratur eine Psychologie des Kindes zu schaffen, so fällt — abgesehen davon, daß es an einer Darstellung der Entwickelung völlig fehlt, — noch weiter ins Gewicht, daß es sich dabei meistens um eigenartige, geniale, oft krankhafte Naturen handelt, die besonders verstanden sein wollen und zu der ohnehin gewagten Konstruktion des Seelenlebens beim Durchschnittskinde nur wenig Material liefern. Für die Auswahl und Bewertung des Stoffes kann hier nur die eigene Lebenserinnerung mit allen ihren Mängeln in Betracht kommen, sofern man nicht außerdem noch über umfangreiches Beobachtungsmaterial verfügt, das in planmäßiger und zuverlässiger Weise unmittelbar an den Kindern gewonnen worden ist.

An Beobachtungsstoff, der unmittelbar an den Kindern gesammelt wurde, haben besonders die letzten Jahre sehr viel zu Tage gefördert, doch ist der Fortschritt in der Erkenntnis der Psychogenesis dieser Masse bei weitem nicht entsprechend, ja man fängt bereits an zu klagen, daß der „Staub der Einzelheiten" den Blick eher trübe, als daß er wirkliche Einsicht verschaffe. Der Grund für diese mißliche Erscheinung liegt darin, daß man zu wenig Gewicht auf die fortschreitende Entwickelung eines und desselben Kindes gelegt hat. Mit anderen Worten: Man hat nicht hinreichend bedacht, daß die umfassende Anwendung der streng biographischen Methode die erste Voraussetzung für die vergleichende Forschung ist. Wäre man dem Beispiele Tiedemanns, Sigismunds, Darwins und Preyers überall so gefolgt, wie es ganz neuerdings von Miß Shinn geschehen ist, so würde man jetzt aus dem Staube der Einzelheiten so ziemlich hinaus sein. So aber bleibt es noch die Aufgabe der Zukunft, die geistige Entwickelung möglichst vieler und verschiedenartiger Kinder zu verfolgen und die Ergebnisse sorgfältig miteinander zu vergleichen. Bei der Vergleichung wird sich das Material allmählich zu zwei Hauptgebilden verdichten, nämlich zur Psychologie des normalen und des nicht normalen Kindes, und auch innerhalb dieser Gruppen werden sich Sonderungen vollziehen. Ist die Psychologie des Kindes auf diesem Boden erst wissenschaftlich begründet, so wird man auch aus den Quellen, von denen vorhin die Rede war, mit einigem Vorteil schöpfen können.

Die Beobachtung des Kindes kann sich unter natürlichen und unter künstlichen Bedingungen vollziehen. Ersteres ist dann der Fall, wenn man, wie das ganz besonders Berthold Sigismund in vorzüglicher Weise gethan, auf das sein Augenmerk richtet, was das Kind frei aus sich heraus unter den gewöhnlichen Verhältnissen zeigt und thut.

Obwohl noch heute namhafte Kinderpsychologen wie E. H. Russell diesen Weg als den

Digitized by Google

einzig empfehlenswerten bezeichnen, so ist doch bei aller Anerkennung seines Wertes nicht zu übersehen, daß er an mancherlei wichtigen Erscheinungen vorbeiführt, zu denen die Beobachtung unter künstlichen Bedingungen hinleitet, wie das schon einige Beispiele zeigen, die zu ihrer Kennzeichnung angeführt werden sollen. Kußmaul prüfte mittelst bitterer und süßer Stoffe den Geschmack bei Neugeborenen; Kroner suchte mittelst schlecht riechender Substanzen festzustellen, ob das Kind bereits am ersten Tage seines Lebens Geruchseindrücken zugänglich sei; Binet veranlaßte ein Kind innerhalb zwei Jahren durch zweckmäßig gewählte Fragen fünfmal zu urwüchsigen Begriffsbestimmungen, um den Fortschritt zu finden; Anfosso endlich suchte durch Fragen, die er an viele Kinder verschiedenen Alters stellte, den durchschnittlichen Fortschritt in der ethischen Entwickelung zu ergründen. Wie sich schon aus diesen Beispielen bei einiger Überlegung ergiebt, ist das Gebiet der experimentellen Methode ein sehr umfangreiches, und es ließen sich mit leichter Mühe weitere Aufgaben für sie stellen, unter denen, wie bereits Münsterberg hervorgehoben hat, die Prüfung der psychischen Impulse vielleicht die wichtigsten sein würden, nicht bloß in rein psychologischer Hinsicht (nämlich um die Grenzen zwischen Reflex, Triebbewegung und Willenshandlung festzustellen), sondern aus naheliegenden Gründen auch mit Bezug auf die pädagogische Verwertung der Ergebnisse.

Freilich hat auch die experimentelle Methode ihre Grenzen. Von Münsterberg ist mit Recht darauf hingewiesen worden, daß die körperliche und geistige Entwickelung des Versuchsobjektes leicht Schaden leiden könne. Es frage sich, ob nicht schon die häufige Wiederholung eines Reizes das kindliche Nervensystem mehr angreife, als der Experimentator zu verantworten vermöge. Jedenfalls aber seien theoretisch naheliegende Versuche, bei denen etwa ein künstlicher Defekt im Geistesleben hergestellt, oder bei denen heftige Gemütsbewegungen erregt werden, praktisch unbedingt ausgeschlossen. Hier müssen wir uns mit den vorhin schon erwähnten Fällen von krankhaften Erscheinungen begnügen, in denen die Natur für uns experimentiert. Wie also die kindliche Vivisektion unter allen Umständen ausgeschlossen bleiben muß, so gilt es auch noch nach einer anderen Richtung, auf der Hut zu sein. Münsterberg hat gewiß recht darin, daß sich das Kind zu manchen Versuchen wegen seiner Unbefangenheit und der mangelnden Selbstbeherrschung besser eigne als der Erwachsene, aber es liegt doch auch die Gefahr vor — und sie ist durchaus nicht immer vermieden worden — daß das Kind genötigt wird, gerade das zu thun oder zu sagen, was man gerne sehen oder hören will, und daß somit das Ergebnis kein echtes wird. Bei aller Vorsicht in der Handhabung der Methode wird sich daher der Experimentator, wo es angängig ist, nach einer Kontrolle durch die einfache Beobachtung umsehen müssen. Nehmen wir noch den Umstand hinzu, daß auch die experimentelle Methode allein das gesamte mannigfaltige Seelenleben des Kindes nicht zu beherrschen vermag, so ist klar, daß nur eine Verbindung beider — der einfachen Beobachtung und des Versuchs — wie sich ihrer am vorzüglichsten bis jetzt Preyer bedient hat, zum Ziele führen kann. Überdies ist ja auch beim beobachtenden Umgange mit Kindern eine scharfe Grenze zwischen der einfachen Beobachtung und dem Experiment im weiteren Sinne kaum zu ziehen.

Die Beobachtung am Kinde kann sich natürlich nicht, wie die Selbstbeobachtung, unmittelbar auf die geistigen Vorgänge selbst richten; sie vermag nur aus den Äußerungen auf die inneren Vorgänge, die ihnen zu Grunde liegen, zu schließen. Diese Äußerungen, von denen das Sprechen der bis jetzt am besten erforschte und auch der wichtigste Teil ist, lassen sich ganz allgemein als Ausdrucksbewegungen bezeichnen. Man muß sie nach Wesen und Bedeutung genau kennen, um beurteilen zu können, was hinter ihnen verborgen liegt. Zur Erweiterung und Vertiefung dieser Kenntnis hat auch die Kinderpsychologie an ihrem Teile beizutragen, um sich ihrer Hilfe später selbst mit größerem Erfolge bedienen zu können, als das einstweilen noch im Bereiche der Möglichkeit liegt. (Siehe den Artikel „Schrift der Kinder“.)

4. Geschichtliches. Trotz der hohen Bedeutung, die der genaueren Beobachtung des Kindes für die Psychologie zukommt, reicht sie doch nicht weit zurück. Sie begann zuerst auf deutschem Boden, und zwar durch den spätern Marburger Professor der Philosophie Dietrich Tiedemann, der 1787 in den „Hessischen Beiträgen zur Gelehrsomkeit und Kunst“ unter dem Titel „Über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern“ Aufzeichnung über seinen Sohn veröffentlichte, die aber in Deutschland merkwürdigerweise erst Beachtung fanden, als

Digitized by Google

sie zunächst Michelan im Jahre 1863 im Journal général de l'instruction publique in französischer Sprache wiedergab und als sie dann Bernard Pérez in seinem Büchlein Thierri Tiedemann et la psychologie de l'enfant 1881 einem größeren Leserkreise aufs neue vorlegte. Eine deutsche Sonderausgabe wurde 1897 von mir veranstaltet.

Den Tiedemannschen Aufzeichnungen folgte alsdann nach langer Zeit, nämlich im Jahre 1851, Löbisch mit seiner „Entwickelungsgeschichte der Seele des Kindes" und darauf 1856 das bekannte, von mir 1897 neu herausgegebene Buch Berthold Sigismunds: „Kind und Welt". Sigismund war durch seinen Vater, der einzelne Beobachtungen über die Geschwister niedergeschrieben hatte, angeregt worden und richtete seine Aufmerksamkeit zunächst auf Kinder, mit denen er in seiner Thätigkeit als Arzt in Berührung kam. Nachdem er infolge von niederdrückenden Erfahrungen in seiner Praxis schließlich Gymnasiallehrer in Rudolstadt geworden war, beobachtete er seinen Sohn und zeichnete jede Thatsache nach der Zeitfolge auf. „Da ich aber, sagt er im Vorworte, die Ergebnisse dieser biographischen Aufzeichnungen überblickte und mit den an anderen Kindern gemachten Beobachtungen verglich, bemerkte ich in dem zeitlichen Auftreten und der Art und Weise des Eintritts gewisser Thätigkeiten eine so wesentliche Verschiedenheit, daß zu ihrer Erklärung eine größere Anzahl genauer Beobachtungen nötig erschien, um die Regel jener Ausnahmen zu erkennen. Ich beschloß deshalb, die Resultate meiner Beobachtungen zusammenzustellen und dieselben in Abschrift an mehrere sinnige Mütter zu verteilen, um durch sie eine Sammlung methodischer Kinderbiographieen zu erhalten, aus welchen sich dann durch Induktion diejenigen Gesetze der menschlichen Entwickelung ableiten ließen, über welche ich in Büchern vergebens Belehrung gesucht hatte. Freunde, denen ich die kleine Abhandlung mitteilte, rieten zur Veröffentlichung, da ich vielleicht solche Mitbeobachter auch in weiteren Kreisen finden würde." So entstand das besonders in sprachlicher Beziehung an guten Beobachtungen reiche, feinsinnige und in fast klassischer Form geschriebene Büchlein „Kind und Welt", für das der Verfasser, wie es scheint — das Vorwort ist bereits vom Neujahrstage 1855 — nur schwer einen Verleger hat finden können, das die Reise um die Welt hat zurücklegen müssen, ehe ihm fast fünfzig Jahre später ein neues Gewand verliehen worden ist.

Hatte Sigismund, wie schon vor ihm Tiedemann sich in der Hauptsache nur auf die einfache Beobachtung beschränkt, so verband sich dieselbe mit der experimentellen bei Wilhelm Preyer in dem 1882 zum erstenmale erschienenen mustergiltigen Werke „Die Seele des Kindes", dessen Kern die Aufzeichnungen bilden, die der Verfasser über seinen Sohn gemacht, das aber in den späteren Auflagen — die vierte erschien 1894 — durch Aufnahme anderweitiger Beobachtungen auch einen vergleichenden Charakter neben dem biographischen angenommen hat.

Die übrigen in Deutschland angestellten Untersuchungen zu verfolgen würde hier zu weit führen. Es sei daher nur noch erwähnt, daß in der von Trüper, Koch, Zimmer und mir 1896 begründeten Zeitschrift „Die Kinderfehler" für die fortgehende Sammlung von Forschungsergebnissen auch für das Gebiet der Kinderpsychologie ein besonderes Organ geschaffen ist. Im übrigen muß eine Verweisung auf das Litteraturverzeichnis genügen.

Sigismund hat im Vorwort seines Büchleins den Wunsch ausgesprochen, es möge sich ein Verein zu gemeinsamer Erforschung der Kindesseele bilden, wie es deren zur Beobachtung der Ablenkung der Magnetnadel, der Witterung u. s. w. gebe und das ist nicht, wie er fürchtete, ein frommer Wunsch geblieben, wenigstens nicht für England und Nordamerika.

In England ist, wenn man von Locke absieht, dem wir wertvolle gelegentliche Bemerkungen in dem „Versuche über den Verstand" verdanken, als erster Kinderpsycholog Charles Darwin zu nennen, der als Nachtrag zu dem auch für die Kinderpsychologie wichtigen Werke „Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren (1873) in der Zeitschrift „Mind" 1877 auf eine Anregung des französischen Philosophen und Geschichtsschreibers Taine die „Biographische Skizze eines kleinen Kindes" veröffentlichte, zu der er die an seinem Sohne und nachmaligen Biographen Francis gemachten Beobachtungen bereits 1840 aufgezeichnet hatte. Hierauf folgte im Jahrgang 1878 des „Mind" der Bericht Pollocks „Über die Sprachentwickelung eines Kindes" und Champneys „Notes on an Infant's Mind", und nun mehren sich die Arbeiten dergestalt, daß an eine vollständige Aufzählung selbst der wertvolleren nicht gedacht

Digitized by Google

werden kann; doch dürfen drei derselben auch an dieser Stelle nicht mit Stillschweigen übergangen werden: Romanes „Geistige Entwickelung des Menschen“ (1889), das in methodischer Beziehung überaus wertvolle Schriftchen Warners: How to study children (1893), sowie endlich Sullys vergleichend gehaltenes Buch „Beobachtungen über die Kindheit“ (1895), das wegen der sorgfältigen Beschreibung der Thatsachen, der bewundernswerten Anordnung des Stoffes, der vorsichtigen und zurückhaltenden Verallgemeinerung und des Reichtums an erläuternden Beispielen als das beste vergleichende Werk gilt, welches in englischer Sprache über diesen Gegenstand bis jetzt geschrieben worden ist, und das durch Stimpfl die wohlverdiente gute Übersetzung ins Deutsche 1897 gefunden hat. Was nun die Vereinigungen zur Beobachtung des Kindes anlangt, so bildete sich im Jahre 1881 The Parent's National Educational Association, die aber, wie schon der Name ahnen läßt, mehr pädagogische als rein psychologische Zwecke verfolgt. Letzteres hingegen ist bei The British Child-Study Association der Fall, die 1894 von Miß Louch aus Cheltenham und Miß Clapperton aus Edinburg gegründet wurde, nachdem die genannten Damen auf dem Internationalen Unterrichtskongresse zu Chicago insbesondere durch G. Stanley Hall von der Clark-Universität in Worcester (Mass.) die Anregung dazu erhalten hatten. Die Vereinigung zählt gegenwärtig schon über 400 Mitglieder und gliedert sich in fünf Zweigvereine, von denen mehrere mit den Universitäten in enger Verbindung stehen. Endlich ist noch The Society for Promoting the Hygiene of School-Life zu erwähnen, die insofern psychologisches Interesse hat, als sie ihr Augenmerk vor allen Dingen auf die nicht normalen Kinder richtet.

Als Begründer der Kinderpsychologie in Nordamerika ist der schon genannte Professor G. Stanley Hall zu bezeichnen. In seinen Vorlesungen und im Laboratorium der seit 1883 bestehenden Clark-Universität pflegt er dieses Gebiet ganz besonders, wie die von ihm herausgegebenen vorzüglichen Zeitschriften The American Journal of Psychology und The Pedagogical Seminary zur Genüge beweisen. Auch hat er sich um die gelegentlich der Weltausstellung 1893 in Chicago erfolgte Gründung der National Association for the Study of Children große Verdienste erworben. Nirgends herrscht gegenwärtig auf dem Gebiete der Kinderpsychologie ein regeres, freilich nicht immer gesundes Leben, als in Nordamerika; erscheinen doch nicht allein zahllose Bücher und Broschüren, die diesem Gegenstande ausschließlich gewidmet sind, sondern auch Jahresberichte und mehrere Monatsschriften, unter denen die von Krohn herausgegebene, The Child-Study Monthly, die angesehenste ist. Als besonders wertvolle Werke seien noch Tracys Psychology of Childhood, Baldwins Mental Development in the Child and the Race, sowie Miß Shinns Notes on the Development of a Child genannt, welch letztere Arbeit zu den vorzüglichsten und zugleich umfassendsten Leistungen der streng biographischen Methode gezählt werden muß.

In Frankreich nimmt die Geschichte der Kinderpsychologie, von einzelnen gelegentlichen Mitteilungen und Bemerkungen abgesehen, ihren Anfang mit dem Jahre 1863, d. h. mit dem Erscheinen einer Übersetzung der Tiedemannschen Aufzeichnungen im Journal général de l'instruction publique. — Sodann veröffentlichte Taine im ersten Jahrgange der Revue philosophique (1876) seine Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine, und im folgenden Jahre trat Egger mit seinen Observations et réflexions de l'intelligence et du langage chez les enfants hervor. Der erste, der die Psychologie des Kindes ihrem ganzen Umfange nach, und zwar vergleichend, bearbeitete, war Bernard Pérez, von dessen gehaltvollem dreibändigen Werke La psychologie de l'enfant (I. Les trois premières années de l'enfant; II. L'enfant de trois à sept ans; III. L'art et la poésie chez l'enfant) der erste Band 1878 erschien. Neuerdings hat sich Gabriel Compayré durch sein Buch L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant (1893) um die Kinderpsychologie verdient gemacht, ganz besonders aber Alfred Binet, der im Laboratorium der Sorbonne experimentelle Untersuchungen anstellt, deren Ergebnisse neuerdings in der Année psychologique regelmäßig veröffentlicht werden.

In Italien scheint zuerst Professor Luigi Ferri in Rom Beobachtungen betreffs der seelischen Entwickelungen des Kindes angestellt zu haben, über die er in der Zeitschrift Filosofia delle scuole italiane berichtet und zwar in zwei Artikln (1879 und 1881) mit der Überschrift Note su una bambina. An einem größeren Werke, das die gesamte geistige Entwickelung

Digitized by Google

behandelte, fehlt es bis jetzt; das hübsche Buch von Paola Lombroso: Saggi di psicologia bambino hat nur sehr mäßigen Umfang und ist überdies auch hinsichtlich der einzelnen Stoffgebiete nicht vollständig. Doch haben Anhänger der von Cesare Lombroso begründeten „positiven Schule" eine Anzahl vielleicht wertvoller, jedenfalls aber interessanter statistischer Untersuchungen geliefert, so Marro: Ricerche sull' influenza dell' età dei parenti sui figli (1883), Ottolenghi: La sensibilità e l'età (1894); Garbini: L'evoluzione della voce nei bambini (1889) und L'evoluzione del senso cromatico nei bambini (1894). Weiterhin veröffentlichte Ricci die psychologisch wertvolle Untersuchung L'arte nei bambini (1887) und Colozza eine tüchtige Arbeit über das Spiel des Kindes: Il ginoco nella psicologia e nella infanzia (1895). Hinsichtlich der Methode der Kinderpsychologie ist noch zu erwähnen: Sergi, Un primo passo alla pedagogia scientifica e la carta biografica (1892).

5. Litteratur. Was die ausländische Litteratur anlangt, so konnten die wichtigsten Erscheinungen, besonders soweit sie historische Bedeutung haben, schon im geschichtlichen Teile dieses Artikels namhaft gemacht werden. Hier beschränke ich mich darauf, das anzuführen, was mir in deutscher Sprache bekannt geworden ist, und ergänze damit gleichzeitig das Verzeichnis, welches ich, ohne Vorgänger zu finden, in Heft II (1896) der „Kinderfehler" gegeben habe.

Ansosso, Über das Ehrbarkeitsgefühl bei Kindern. Die Kinderfehler, 1896. Heft V. — Beyer, Zur psychologischen Beurteilung eines zehnjährigen Knaben. Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Pädag., Bd. II. — Bartholomäi, Psychologische Statistik. Allg. Schulzeitung, 1871. — Bartholomäi, Anfänge des Tastens, Sehens und Hörens des Kindes (nach Sigismund u. Fröbel). Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Pädag. IV. — Batholomäi u. Schwabe, Der Vorstellungskreis der Berliner Kinder beim Eintritt in die Schule. Berl. städt. Jahrb. 1870. — Bergmann, Statistische Erhebungen in der Elementarklasse. Weimar, 1891. — Bresgen, Über die Bedeutung der behinderten Nasenatmung mit besonderer Berücksichtigung der daraus hervorgehenden Gedächtnis- und Geistesschwäche. Hamburg, 1890. — Brinkmann, Über Individualitätsbilder. Gotha, 1892. — Brosius, Die zurückgebliebenen Kinder in Bezug auf Intelligenz und Sprache. Der Irrenfreund XXXVI, 7. — Burgerstein, Die Arbeitskurve einer Schulstunde. Hamburg, 1891. — Clarus, Über Aphasie bei Kindern. Leipzig, 1874. — Chrisman, Die Paidologie. Dissertation. Jena, 1896. (S. daf. die Litteratur.) — Coen, Über Sprechanomalien im Kindesalter. Archiv für Heilkunde, Bd. II. Berlin, 1879. — Coen, Die Sprache der Schwachsinnigen u. Idioten. Allg. Wiener medizin. Zeit. 1881, Nr. 14. — Czerny, Beobachtungen über den Schlaf im Kindesalter. Jahrb. f. Kinderkrankh. Neue Folge XXXIII, 1. — Donati, Die Gesetzmäßigkeit in den Sprech-, Schreib- und Lesefehlern. Die Kinderfehler I, 1896. — Darwin, Biographische Skize eines Kindes. Aus dem Englischen. Kosmos, 1877. Auch in Darwins Kleinen Schriften von Krause. Bd. II. Leipzig, 1886. — Daumer, Mitteilungen über Kaspar Hauser. Nürnberg, 1852. — David, Über die Schwankungen in der geistigen Entwickelung des Kindes. Verhandlungen des III. Internationalen Kongresses für Psychologie zu München 1896. — Emminghaus, Die psychischen Störungen im Kindesalter. Tübingen, 1887. — Emminghaus, Kinder und Unmündige. Sonderdruck aus Maschkas Handbuch der gerichtlichen Medizin. Ebenda, 1882. — Fritz, Ergebnisse der Analysen des kindlichen Bewußtseins und Folgerungen daraus. Bayr. Lehrerz. 1894, Nr. 5. — Fehling, Das Dasein vor der Geburt. Stuttgart, 1887. — Fischer, Über das Gesetz der Entwickelung auf psychisch-ethischem Gebiete. Würzburg, 1875. — Fuchs, Die Unruhe, Gütersloh, 1896. — Geiger, Ursprung und Entwickelung der menschlichen Sprache und Vernunft. 2 Bde. Stuttgart, 1872. — Genzmer, Untersuchungen über die Sinneswahrnehmungen des neugeborenen Menschen. Halle, 1882. — Göpe, Die Volkspoesie und das Kind. Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Pädag. IV. — Goltz, Buch der Kindheit (Selbstbiographie). Berlin, 1847. — Grabs, Psychologische Beobachtungen. Jahrb. d. Vereins für wissenschaftl. Pädag. XVIII u. XIX nebst „Erläuterungen". — Grube, Von der sittlichen Bildung im ersten Jahrzehnt des Lebens. Leipzig, 1855. — Gutzmann, Über die Sprachgebrechen unter der Schuljugend. Verhandlungen des X. Internationalen medizin. Kongresses zu Berlin 1890. Bd. II. — Gutzmann, Zur Hygiene der Sprache des Kindes. Vortrag auf dem VII. Internationalen Kongreß für Hygiene und Demographie zu London 1891. — Hall, Über das Lügen der Kinder. Aus dem Englischen deutsch von Ufer. Deutsche Bl. für erzieh. Unterricht 1891, Nr. 27. — Hartmann, Über Individualitätenbücher. 3. Bericht der Annaberger Bürgerschulen, 1882. — Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Annaberg, 1888. — Hartmann, Altersstypen (psychische). Encyklop. Handb. d. Pädagogik von Rein. Bd. I. — Hauffe, Entwickelungsgeschichte des menschlichen Geistes. Leipzig, 1882. — Heidner, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig, 1894. — Heller, Über psychische Taubheit im Kindesalter. Verhandlungen der (66.) Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte (Bd. IX), 1894. — Hellwig, Die vier Temperamente bei Kindern. Leipzig, 1888. — Henschel, Ein Schülerbild. Rein, Aus dem pädag. Sem. zu Jena 1890. — Heyfelder, Die Kindheit des Menschen. Erlangen, 1858. — Höpfner, Über die geistige Ermüdung von Schulkindern. Hamburg, 1893. — Jerusalem, Laura Bridgman. Erziehung einer Taubstumm-Blinden. Eine psychologische Studie. Wien, 1891. — Janke, Der Vorstellungsschatz der sechsjährigen Kinder. Kindergarten, 1894. — Just, Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes. Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Pädag. XXVI nebst Erläuterungen. — Just, Die religiösen Gefühle des Kindes. Im Jahresbericht der Alten-

Digitized by Google

burger Bürgerschulen 1895. — Just, Die Liebe im Kindesalter. Praxis der Erziehungsschule, 1897. — Kappelli, Formenblindheit bei Schülern. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1890, Nr. 4. — Key, Die Pubertätsentwickelung. Verhandl. des X. Internat. medizin. Kongresses zu Berlin 1890. — Klaiber, Das Märchen und die kindliche Phantasie Stuttgart, 1866. — Knie, Erinnerungen einer Blindgeborenen. Breslau, 1852. — Koch, Die Frage nach dem geborenen Verbrecher. Ravensburg, 1894. — Kölle, Eine Gruppe moralisch entarteter Kinder. Kinderfehler I, 1896. — Kützle, Die pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrh. Güterslob, 1893. — Kroner, Über Sinnesempfindungen der Neugeborenen. Breslau, 1882. — Lange, K., Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen. Allg. Schulzeit., 1879. — Lange, B., Über eine häufig vorkommende Ursache der langsamen und mangelhaften geistigen Entwickelung der Kinder (behinderte Nasenatmung). Berlin, 1893. — Lehmensick, Psychologische Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule. Bd. II, Heft 1—4. — Lenzmann, Über den schädlichen Einfluß der behinderten Nasenatmung auf die körperliche und geistige Entwickelung des Kindes. Bielefeld, 1890. — Lichtenstein, Über die Geschmacksempfindung gesunder und rhachitischer Kinder. Jahrb. f. Kinderheilkunde und physische Erziehung XXXVII, 1, 1894. — Löbisch, Entwickelungsgeschichte der Seele des Kindes. Wien, 1851. — Lombroso, Paola, Die Kinderpsychologie in Italien. Die Kinderfehler I, 1896. 2. Aufl. — Lieber, Zur Philosophie der Kindessprache. Leipzig, 1890. — Kußmaul, Untersuchungen über das Leben des neugeborenen Menschen. Tübingen, 1884. — Martinak, Über die Vererbung moralischer Eigenschaften und die pädagogische Praxis. Verh. der 42. Philologenversammlung zu Wien 1893. — Mahrenholz-Bülow, Kind und Kindesnatur. — Martin, Die Individualitätenliste. Insts Praxis der Erziehungsschule. 1892. — Miquel, Charakteristik von Schülernaturen. Diesterwegs Rhein. Bl., Bd. 46. — Mielecke, Störungen der Schriftsprache bei Schulkindern. Monatsschrift f. die ges. Sprachheilkunde. 1893. — Moreau, Der Irrsinn im Kindesalter. Aus dem Französischen deutsch von Galatti. Stuttgart, 1889. — Morrison, Der Muttermörder Coombes. Kinderfehler I, 1896. — Moses, Beiträge zur Kenntnis der Ätiologie und Genese psychischer Störungen im Kindesalter. Dissertation. Straßburg, 1892. — Münsterberg, Über Aufgaben und Methoden der Psychologie. Leipzig, 1891. — Oltpel-Nevin, Über sittliche Dispositionen. Graz, 1892. — Perez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Aus dem Französischen deutsch von Ufer. Langensalza, 1893. (Aus dem Werke: Les trois premières années de l'enfant. — Pfeifer, Ein reizbar schwacher Knabe mit gesteigerter Phantasie. Die Kinderfehler I, 1896. — Piper, Schriftproben von schwachsinnigen Kindern. Berlin, 1893. — Piper, Die Sprachgebrechen bei schwachsinnigen resp idiotischen Kindern. Medizpädag. Monatsschr. I—II, 1894. — Ploß, Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Leipzig, 1884. — Ploß, Das kleine Kind. Leipzig, 1881. — Preyer, Die Psychologie des Kindes. Verhandlungen des III. Internationalen Kongresses für Psychologie. München, 1896. — Derf., Psychogenesis. Deutsche Rundschau. Mai 1880. — Derf., Spezielle Physiologie des Embryo. Untersuchungen über die Lebenserscheinungen vor der Geburt. Leipzig, 1885. — Derf., Die Seele des Kindes. 4. Aufl. 1895. — Derf., Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit. Stuttgart, 1893. — Palmer, Eine psychische Seuche in der obersten Klasse einer Mädchenschule. Centralbl. für Nervenheilkunde und Psychiatrie. Bd. XV. Koblenz, 1892. — Raehlmann, Über die Entwickelung der Gesichtswahrnehmungen bei Kindern und operierten Blindgeborenen. Zeitschr. für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Bd. II — Reimbold, Eine psychische Epidemie in einer Mädchenschule. Berl. Klin. Wochenschr. 1893, Nr. 27. — Römer, Psychopathische Minderwertigkeiten im Säuglingsalter. Stuttgart, 1892. — Rochholz, Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel Leipzig, 1857. — Richter, Unterricht und geistige Ermüdung. Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymn. und Realschulen. XLV. Halle, 1895. — Romanes, Die geistige Entwickelung beim Menschen. Aus dem Englischen. Leipzig, 1893. — Rosenbach, Beiträge zum Studium der nicht koordinierten Bewegungen bei Taubstummen. Centralbl. f. Nervenheilkunde und Psychiatrie. Mai 1893. — Royce, Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? Aus dem Englischen deutsch von Ufer (Heft II der „Beiträge zur pädagogischen Pathopsychologie", herausgegeben von Ufer). Langensalza, 1894. — Landmann, Über den Kinderfehler der Hastigkeit. Die Kinderfehler I, 1896. — Sanppe, Zur Entwickelungsgeschichte des kindlichen Geistes. Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Pädag. Bd VIII. — Schäfer, Wie lernt das Kind denken und sprechen? Deutsche Revue. Januar 1896. — Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. 2. Aufl. Leipzig, 1896. — Schubert, Elternfragen. Eine notwendige Ergänzung zu der Hartmannschen Analyse. Aus dem pädag. Universitätsseminar zu Jena. Heft V, 1894. — Schultheß, Das Kind in der Entwickelungszeit des Geistes. Nürnberg, 1862. — Schuschny, Über die Nervosität der Schuljugend. Jena, 1895. — Schulze, Die Sprache des Kindes. Eine Anregung zur Erforschung des Gegenstandes. Leipzig, 1880. — Derf., Vergleichende Seelenkunde, Bd. 1, 2. Abt. Leipzig, 1897 (?). — Scripture, Untersuchungen über geistige Entwickelung der Schulkinder. Zeitschr. für Psychologie von Ebbinghaus u. König. Bd. X, 1896. — Semmig, Das Kind. Tagebuch eines Vaters. Leipzig, 1876. — Siegert, Problematische Kindesnaturen. Leipzig, 1890. — Derf., Die Periodizität in der Entwickelung der Kindesnatur. Leipzig, 1892. — Derf., Das Problem der Kinderselbstmorde. Leipzig, 1893. — Sigismund, Kind und Welt. Braunschweig, 1856. Mit Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Ufer. Braunschweig, 1897. — Derf., Das Ich in der Kindersprache. Unterhaltungen am häuslichen Herd. Neue Folge. Bd. II, Nr. 41. — Sollier, Der Idiot und der Imbezille. Aus dem Französischen deutsch von Paul Brie. Hamburg, 1891. — Soltmann, Schrift und Spiegelschrift bei gesunden und kranken Kindern. In der Festschr. zu Henochs 70. Geburtstag. Berlin, 1890. — Spitzner, Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik. Leipzig o. J. (1894). — Derf., Schmerzenskinder. Gartenlaube, 1897, Nr. 3. — Steyer, Zur Psychogenesis. 3. Ber. des

Digitized by Google

Königl. Seminars zu Löbau 1881. — Stoy, Die psychologische Statistik der Schüler der Seminarschule. Allg. Schulzeit. 1871. — Strümpell, Pädagogische Pathologie. Leipzig, 1891. — Derſ., Die Verschiedenheit der Kindesnaturen. Leipzig, 1894. — Derſ., Notizen über die geistige Entwickelung eines weiblichen Kindes während der ersten zwei Lebensjahre. Psychologische Pädagogik. Leipzig, 1880. — Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Deutsch von Stimpfl. Leipzig, 1897. — Tiedemann, Beobachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst. Bd. II, 1787. Mit Einl. neu herausgeg. von Ufer. Altenburg, 1897. — Titen-Henning, Über Hysterie bei Kindern. Inauguraldissertation. Freiburg, 1890. — Tracy, Die Kinderpsychologie in England und Nordamerika. Die Kinderfehler II, 1897. — Treitel, Über Aphasie im Kindesalter. Samml. klinischer Vorträge, herausgeg. von Volkmann. Nr. 64, 1893. — Tremoth, Beiträge zur Lehre vom Irreſein im Kindesalter. Dissertation. Freiburg, 1891. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh, 1893. — Derſ., Ein geistig schwacher aber sittlich begabter Knabe. Kinderfehler I, 1896. — Uthoff, Untersuchungen über das Sehenlernen eines blindgeborenen und mit Erfolg operierten Knaben. Hamburg, 1891. — Vierordt, Anatomie und Physiologie des Kindesalters. Tübingen, 1881. — Derſ., Die Sprache des Kindes. Deutsche Revue. Jahrg. III. — Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Wiesbaden, 1891. — Derſ., Das Wesen des Schwachsinns (Heft I der „Beiträge zur pädagogischen Pathopsychologie"). 2. Auflage. Langensalza, 1893. — Derſ., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. (Heft III der Beiträge zur pädagogischen Pathopsychologie). Ebenda, 1895. — Derſ., Lombroso u. Bär über die moralische Natur des Kindes. Kinderfehler I, 1896. — Derſ., Über Individualität und Handschrift bei Schulkindern. Verh. des III. Internat. Kongresses für Psychologie zu München 1896. — Weniger, Die Sprachstörungen bei geistig Zurückgebliebenen. Zeitschr. für Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, 1891. — Wichmann, Eine Veitstanzepidemie in der Schule zu Wildbad. Leipzig, 1890. — ? Unser Kind. Aufzeichnungen aus den ersten Lebensjahren. Wiesbaden, Behrend (o. J.). — ? Untersuchungen der Schulkinder auf die psychischen Grundlagen ihrer geistigen Entwickelung. Päd. Zeit. 1894, Nr. 38.

Altenburg. Chr. Ufer.

Kinderreime

Unter Kinderreimen versteht man nicht die in den alljährlich zahlreich erscheinenden Bilderbüchern angebrachten Reimereien und Knittelverse, sondern jene altüberlieferten Lieder und Sprüche, die aus der Urzeit der Völker stammen und darum ein interessanter Gegenstand der Forschung geworden sind. Seit dem Erscheinen von Percys „Reliques of Ancient English Poetry" (1765); von Herders „Stimmen der Völker in Liedern," (1773) und des Knaben Wunderhorn von Arnim und Brentano (1806 bis 1808), dem ein Anhang der bekanntesten Kinderreime beigegeben ist, haben Fleiß und Sammeleifer der Gelehrten, wie der Freunde alter Volkssitten und Volksbräuche so viel Material zusammengetragen, daß die Litteratur zu einer fast unübersehbaren angewachsen ist. Das gründlichste und am tiefsten auf den Urquell zurückgehende Buch ist wohl das von Rochholz, „Allemannisches Kinderlied und Kinderspiel aus der Schweiz," wenigstens verweisen alle neueren Forscher auf ihn und seine wissenschaftlichen Auslegungen.

In Deutschland sind fast in jedem Ländchen und jeder Provinz Kinderreime gesammelt und herausgegeben, die sich nur in Dialekt und lokaler Färbung unterscheiden, denn der Kinderreim gehört nicht einer bestimmten Nation, einem einzelnen Volksstamm, er gehört allen Völkern an. Er ist mit dem Urvolke der Arier eingewandert und immer dagewesen, die Dichter des Altertums lassen ihn in ihre Verse fließen, die Edda bewahrt ihn zusammen mit der alten Sage; Walther von der Vogelweide erfreut sich in einem Gedichte an dem Spiel des Halmmessens, „wie er zuvor es sah bei Kinden", und Goethe bringt in seinem Faust das reizende Blumenorakel: Er liebt mich u. s. w.

So haben die Kinderreime nicht allein kulturhistorischen, sondern auch poetischen Wert und Kühners Ansicht (Abhandlung über Jugendschriften in der Schmidschen Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens), „daß die Sammlungen von Kinderreimen nicht viel mehr sind, als rührende Grabdenkmale einer erstorbenen Kinderpoesie und daß es nur eine Karrikatur unserer erkünstelten Erziehung ist, wenn man das Wiegenlied, das die Mutter dem Kinde hätte singen sollen, ihm jetzt zum wohlbedächtigen Lesen in die Hand giebt," muß als eine irrige angesehen werden. Solche Bücher sind nicht zum Lesen für Kinder, die in dem Alter, wo der Kinderreim sie entzückt, übrigens meist noch nicht lesen können, aber sie gehören dennoch und vor allen andern in die Kinderstube, damit der Sinn für Poesie in den kleinen Herzen lebendig werde und genährt an dem uralten Liederborn, „der jüngt und wird nicht alt".

Die Kinderreime werden gewöhnlich eingeteilt in: Wiegenlieder, Kose- und Reitlieder; Lieder, welche das Kind im Verkehr mit der Natur zeigen; Abzählreime, Kinderpredigten, Kindergebete, Schulreime und Spiellieder.

Digitized by Google

In den Wiegenliedern wird das Kind gern mit Schafen und Lämmchen in Zusammenhang gebracht, wahrscheinlich, weil diese Tiere in ihrer sanften, geduldigen Weise ein leibhaftiges Bild der Ruhe geben. Oder die Mutter schüttelt ein Träumelein vom Baum für das liebe Kind oder sie verspricht ihm, daß der Vater etwas mitbringt, wenn es bald einschläft. Wer kennt sie nicht diese alten, trauten Weisen aus der frühsten Kinderzeit, die wie heilige Erinnerungen in unserm innern Ohre fortönen! Und doch mögen sie am ersten von allen Kinderreimen in Vergessenheit geraten, weil die Wiege in unserer Zeit fast gänzlich außer Gebrauch gekommen ist.

Lebensfähiger und überdies kulturgeschichtlich bedeutsamer sind die Koselieder und unter ihnen hauptsächlich die Fingerzählreime. In dem Glauben unserer Altvordern war jeder Finger einer Gottheit heilig; daher das Gottesurteil des Kesseltauchens, das uns die Edda von Gudrun berichtet, als sie Etzels Gemahlin war und worauf vermutlich die Redensart „sich die Finger verbrennen“ zurückzuführen ist. Ein weiteres Überbleisel dieses Glaubens sind die Kindersprüche von den Fingern, die zu fünft aufs Pflaumenstehlen ausgehen oder beim Spaziergange ins Wasser fallen, und die aus dem verschiedenen Benehmen, daß sie bei dieser Gelegenheit zeigen, ihre eigenen Namen erhalten. Und auf einen anderen Glauben der Vorzeit, auf die Wundsegen, deuten jene Verse, die zur Beschwichtigung der schreienden Kinder gesagt werden, wenn sie gefallen sind oder sich gestoßen haben.

Auch in den Liedern, die das Kind im Verkehr mit der Natur zeigen, stoßen wir auf mannigfache Überlieferungen. So in der Anrufung des Storches, welcher der Holla, der Spenderin des Ehesegens, geweiht war. Auf sie geht ebenfalls das „morgen früh um dreie, wird's a Schneele schneie“ zurück — wenn es schneit, schüttelt Frau Holle bekanntlich ihr Bett — und der häufig wiederkehrende Hollerbusch in den Ringelreihen. Dann in den Regenliedchen und der Bitte an die Frau Sonne (Freyer, die freundliche, Licht spendende Göttin), daß sie wieder scheinen und die Händchen erwärmen möge.

Ebenso sind die Maikäfer von mythologischer Bedeutung und Käferlieder gab es besonders im alten Griechenland. (Rochholz.)

In den Abzählliedern finden sich sowohl mythologische als historische Reminiscenzen. An die schicksalswaltenden Normen und Parzen erinnern die drei Jungfrauen im Gartenhaus oder Glockenturm; an den Zug der Franzosen ein Reim vom Brand von Moskau, der wohl Form und Inhalt nach alt, ist und nur die Namen den Zeitverhältnissen gemäß gewechselt hat.

Zu den Kinderpredigten zählen auch jene alliterierenden Sprachübungen, woran Kinder so großes Vergnügen zu haben pflegen. Sie teilen das mit den noch auf der Kindheitsstufe stehenden Völkern. In der Edda wird z. B. ein solches Spiel mit Auslegung und Deutung der Namen getrieben. Wodan heißt: Glutaug, Glanzaug und Grauseblind, Brenner, Brüller und Bebelind, Wettrer, Waller und Wogenherr, Flutgeist und Frachtbeschützer.

Allein mehr noch als die Arten der genannten Reime führen uns die eigentlichen Spiellieder in die Sitten und Gebräuche, wie in die Sagen der Vorzeit zurück. Das Spiel von der Königstochter, die im festen Turm sitzt, weist auf Brunhild und das Spiel (Fang- oder Greifspiel) vom wilden Tier, das in der zwölften Stunde kommt, deutet Rochholz auf den Untergang der äsischen Götterwelt durch den furchtbaren Fenriswolf.

Die Ringelreihen endlich sind nach Dunger, Handelmann und anderen Forschern Reste altheidnischer Tänze zu Ehren der Götter, und so bewahrheitet sich hier mehr als in gewöhnlichem Sinne der Schillersche Ausspruch: Hoher Sinn liegt oft im kind'schen Spiel.“

Litteratur: Arnim und Brentano, Des Knaben Wunderhorn. Herausgeg. v. Friedr. Bremer. Leipzig, Reclam. — Curtze, Volksüberlieferungen aus dem Fürstentum Waldeck, Arolsen 1860. — Deecke, Lübsche Volksreime, Lübeck. — Droshn, Deutsche Kinderreime u. Verwandtes. Leipzig, B. G. Teubner, 1897. — Dunger, Kinderlieder und Kinderspiele aus dem Vogtlande. Plauen, 1894. — Firmenich, Germaniens Völkerstimmen. Berlin, 1846—54. — Frischbier, Preußische Volksreime und Volksspiele. Berlin, 1867. — Groth, Voer de Goern 1858. — Grote, Niedersächsisches Kinderbuch. Hannover 1871. — Handelmann, Volks- und Kinderspiele aus Schleswig-Holstein. Kiel 1874. — Hiard Lüpkes, Alte Heimatsklänge, dreißig ostfriesische Festlieder und dreihundert Reimsprüche. Emden und Borkum, 1888. — Meier, Deutsche Kinderreime und Kinderspiele aus Schwaben. Tübingen, 1851. — Meier, Ostfriesische Kinder- und Volksreime. Leer, 1863. — Müllenhoff, Sagen, Märchen und Lieder der Herzogtümer Schleswig, Holstein und Lauenburg. Kiel, 1845. — Oldenburger Kinderleben. Spiele, Reime, Rätsel. Oldenburg, 1851. — Rochholz, Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig, 1857. — Simrock, Das deutsche Kinderbuch. Frankfurt a. M., 1848. — Smidt, Wiegenlieder, Ammenreime und Kinderstubenscherze in plattdeutscher Mundart. Bremen, 1866.

Digitized by Google

— Stöber, Elsässisches Volksbüchlein, Kinderwelt- und Volksleben in Liedern, Sprüchen, Spielen u. s. w. Erster Band. Mülhausen, 1859. — Ziska und Schotty, Österreichische Volkslieder mit ihren Singweisen. Pesth. 1819.

Lübeck. Helene Höhnk.

Kinderschauspiele, Schul-Dramen, -Komödien, -Festspiele, -Aufführungen

1. Aufführungen von antiken Dramen in Schulen. 2. Schuldramen zur Einübung der lateinischen Sprache. 3. Schuldramen zur sittlich-religiösen Belehrung. 4. Schuldramen zur Befestigung in dem konfessionellen Standpunkte. 5. Dramen zur Belehrung in bestimmten Wissensgebieten. 6. Dramen zur Förderung des öffentlichen Auftretens, seiner Lebensart u. dergl. 7. Einrichtung der Stücke und der Schulbühne. 8. Übergangszeit. 9. Kinderschauspiele und Schulfestspiele. 10. Litteratur. 11. Verzeichnis von Kinderschauspielen und Schulfestspielen seit 1870.

Mit dem Wiederaufleben der Künste und Wissenschaften in der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts war die antike Welt aus ihrem langen Schlummer erwacht, das lateinische und bald darauf das griechische Drama waren wieder ans Licht getreten. Unter dem Einflusse dieser Muster wurde in Deutschland eine Wiedergeburt der dramatischen Kunst angebahnt, die allmählich nach drei Jahrhunderten zu hoher Blüte führen sollte. Dies geschah in der merkwürdigen Erscheinung der Schulkomödie, die bis ins achtzehnte Jahrhundert hinein in verschiedenartiger Gestalt und mit wechselnden Zielen sich an vielen Unterrichtsanstalten behauptet hat. Als notwendiges und nützliches Verbindungsglied zwischen der antiken und der neueren deutschen Dramendichtung ist das Schuldrama schon längst eingehend untersucht und in allen Werken über Litteraturgeschichte gewürdigt worden, während noch heute, wie schon Fr. A. Lange klagte, eine Würdigung desselben nach seiner pädagogischen Seite fehlt. Eine eingehende Betrachtung dieses Erziehungs- und Bildungs-Problems kann hier nicht geboten werden — schon aus dem Grunde, weil hierzu noch manche Einzeluntersuchungen zu den höchst schätzbaren Arbeiten, die jetzt auf diesem Gebiete vorliegen, hinzukommen müssen; indessen soll versucht werden das vorhandene Material, soweit es zugängig war, in kurzen Zügen vom pädagogischen Standpunkte aus zu sichten und vorzuführen. — Dabei wird im naturgemäßen Anschlusse an Fr. A. Lange, soweit möglich, als das einzig stichhaltige Kriterium eines Schuldramas dasjenige des Zwecks, des Prinzips der Aufführungen betrachtet werden, und demnach gelten nur diejenigen Stücke als eigentliche Schulkomödien, welche einen wirklichen Schulzweck besitzen. Hierau schließen sich die Kinderschauspiele und Schulfestspiele an die schon ihrem Titel nach zur Aufführung für Kinder und heranwachsende Jünglinge und Jungfrauen vor ihren Gefährten in Schulen, Pensionaten oder auch in Familien geschrieben worden sind.

1. Aufführungen von antiken Dramen in Schulen. Durch den Humanismus wurde das Studium der Alten, das bisher als Mittel gegolten hatte, zum Selbstzweck, es gewann eine selbständige Bedeutung. In Italien war die Welt der alten Römer wieder erwacht, und viele strebende Geister in Deutschland wollten hierin nicht zurückbleiben. Sie trachteten nach der Aneignung der lateinischen Sprache für den schriftlichen und mündlichen Gebrauch und verschmähten darüber vollständig eine Ausbildung der Muttersprache. Um an allen gelehrten, politischen und kirchlichen Unterhandlungen als gleichberechtigt teilnehmen zu können, mußte den Deutschen schon in der Schule das Idiom Ciceros zur Muttersprache werden, und naturgemäß wurde auch ein besonderer Wert auf die Beredsamkeit gelegt. Es ist ja bekannt, daß große Pädagogen der damaligen Zeit ihre Schüler für jedes Wort, das ihnen auch im Privatleben in der deutschen Sprache entschlüpfte, streng bestraften. Somit genügte es nicht, den prosaischen Stil an Cicero und den poetischen an Vergil zu lernen, sondern man mußte auch einen lateinischen Lehrmeister eigens für das Lateinsprechen haben, und hierzu wählte man den Terenz. So kam es denn, daß die sechs Stücke Terenz' im sechzehnten Jahrhundert in fast allen lateinischen Schulen Deutschlands gelesen, ja auswendig gelernt und sogar mit verteilten Rollen hergesagt wurden. Die Komödie schien besonders geeignet Material zu mündlichem Verkehr zu bieten, da sie sich in den Gegenständen des täglichen Lebens bewegte, und Terenz wurde gewählt wegen seiner reinen lateinischen Sprache, während von Plautus nur einzelnes herangezogen wurde.

Nur selten wurde an dem unlautern Inhalt dieser Stücke Anstoß genommen, ja der fromme Johannes Sturm in Straßburg hat sogar diesbezüglichen Warnungen kein Gehör geschenkt.

Dagegen spricht Vives den Wunsch aus, daß aus den Spielen beider Dichter das ausgeschnitten würde, was die jungen Gemüter mit den Lastern beflecken könnte, zu denen die

Digitized by Google

Menschen gleichsam durch einen gewissen Wink der Natur geneigt seien. Deshalb schrieb er auch seine Colloquia, um wenigstens die zarte Jugend von allen Unlauterkeiten dieser Komiker fernzuhalten.

Nicht der Inhalt der Stücke sollte den Schülern zur Lehre dienen, sondern nur die Form, die Sprache; dem fließenden und reinen Lateinsprechen gegenüber wurde der Inhalt vernachlässigt.

Zu den ersten Darstellungen terenzischer Stücke in Deutschland gehören sicher diejenigen in Zwickau, über die Gottsched in dem „Nötigen Vorrat zur Geschichte der deutschen dramatischen Dichtkunst“ berichtet; die dortige Schulordnung vom Jahre 1523 bestimmt sogar, daß wöchentlich zweimal Komödien des Terenz gespielt werden sollen. In den Schulordnungen der Reformatoren wurde ausdrücklich das Auswendiglernen des Terenz vorgeschrieben, ja Melanchthon erklärte sogar, fast kein Buch sei würdiger in aller Händen zu sein als dieser Dichter. In Luthers Tischreden finden wir die Bemerkung: „Komödien im Terentio zu spielen soll man umb der Knaben in der Schule willen nicht wehren, sondern gestatten und zulassen, erstlich, daß sie sich üben in der lateinischen Sprache; zum andern, daß in Komödien fein künstlich erdichtet, abgemalet und fürgestellt werden solche Personen, dadurch die Leute unterrichtet und ein Jeglicher seines Amts und Standes erinnert und vermahnet werde.“

Die ungemeine Verbreitung des Terenz geht daraus hervor, daß von Schulaufführungen seiner Werke außer in Zwickau noch in Wien (1486), Erfurt, Straßburg, ferner in Augsburg, Nördlingen, Regensburg, Breslau, Görlitz, Güstrow, Königsberg, Danzig und Magdeburg berichtet wird, und daß schon im Jahre 1486 eine Übersetzung des Eunuchus und 1489 eine solche des ganzen Terenz — freilich nicht zum Zwecke der theatralischen Aufführung — im Drucke erschien.

Aber bei der Beschäftigung mit Terenz tritt auch schon eine moralisch-pädagogische Absicht auf, indem man ihn eigentümlicherweise als „Lehrer der Sitten und Tugenden“ bezeichnet. In dieser Hinsicht zog man ihn bei weitem dem Plautus vor, dessen Stücke besonders in München eine Heimatsstätte gefunden hatten.

Auch griechische Aufführungen kamen bald in den Schulen vor, insbesondere von den Dialogen Lucians. So wird erzählt, daß Micyllus, der Rektor der Schule zu Frankfurt (1525—1532), eigentlich Moltzer hieß und daher seinen Namen erhalten hatte, daß er als Schüler die Person des Micyllus aus Lucian vortrefflich gespielt hatte.*) An der von Georg Agricola in Zwickau gegründeten griechischen Schule, an der selbst Magistri lernten, wurde der Plutus des Aristophanes im Jahre 1521 in griechischer Sprache und in lateinischer Übersetzung aufgeführt. Letzteres war häufig zu finden, da es ja den Humanisten besonders auf die Beredsamkeit in der lateinischen Sprache ankam. So ließ Sturm in Straßburg auch Aristophanes' Stücke und die Reden des Demosthenes meist in lateinischer Übertragung aufführen; diese wie auch Ciceros Reden mußten von anderen Schülern beantwortet werden.

2. Schuldramen zur Einübung der lateinischen Sprache. Mit der soeben angedeuteten Einrichtung ist schon der Übergang zu selbständigen Dramen gegeben. Aber auch andere Gründe bewogen zur Abfassung von eigenen Schulkomödien. Zunächst wurde doch vielfach empfunden, daß Terenz' Stücke ihres Inhalts wegen zur Aufführung von Schülern vor Schülern keineswegs geeignet waren, und so erschien ein gereinigter Terenz und andere Stoffe in dieser Form, und ferner reizte die Aufführung der antiken Komödien zur Nachahmung, die Einrichtung der Schulbühnen gab ja die erwünschteste Gelegenheit zur Aufführung von eigenen Stücken; das Vorbild der italienischen Humanistenkomödie wirkte ansteckend. Auf diese Weise entstand das deutsche Schuldrama, natürlich zunächst in lateinischer Sprache, denn das humanistische Ziel der lateinischen Beredsamkeit blieb ja bestehen. Die deutschen Humanisten wetteiferten mit den Italienern in der eleganten Nachbildung der antiken Form, und so entstanden in Deutschland viele lateinische Dramen, welche den Terenz ganz verdrängten und zur Aufführung in den Schulen während der Zeit von 1500 bis zum 30jährigen Kriege reichlich benutzt wurden.

Als Begründer der deutschen Schulkomödie wird kein geringerer als Reuchlin gefeiert, dessen Drama „Henno“ im Jahre 1497 zu Worms vor dem Bischof Dalberg von Schülern aufgeführt worden ist. Sein Inhalt ist nicht dazu angethan die Schüler zu belehren und zur Rechtlichkeit und guten Sitte anzuhalten,

*) Wir finden theatralische Darstellungen von Stücken des Euripides, Sophokles und Aristophanes, ferner des Prometheus von Äschylus u. s. w.

Digitized by Google

denn es fehlt ihm an jeder poetischen Gerechtigkeit — und doch war es der Zweck der Schulkomödien, die Schüler zu unterweisen. Dieser Unterricht erstreckte sich jedoch wie bei der Darstellung der antiken Stücke nur auf die Sprache. Dabei liegt jedoch in den derb komischen Figuren dieses Stückes ein stark volkstümlicher Zug. Aber schon früher, nämlich im Jahre 1470 oder 1480, ist das Drama „Stilpho" von Jakob Wimpheling in Heidelberg aufgeführt worden, und von anderer Seite wird ausdrücklich Guilelmus Gnapheus als erster Schuldramendichter bezeichnet, während von Konrad Celtes eine Reihe von Bildern unter dem Namen „Ludus Dianae" im Jahre 1501 vor Kaiser Maximilian und in derselben Zeit von Heinrich Bebel (1472 bis 1518) eine Komödie „de optimo studio u. s. w." von Tübinger Studenten zur Aufführung gebracht worden ist. Finden wir nun zwar schon in einzelnen von diesen ersten Schulkomödien, wie im Stilpho und in dem zuletzt erwähnten stark satirische Züge, so richten diese sich doch meist gegen die Feinde des Humanismus, gegen ihr barbarisches Latein und ihren Mangel an Bildung, so daß also hier die lateinische Sprache der Hauptzweck bleibt.*) In moralischer Hinsicht lehrhaft scheint dagegen schon Sebastian Brants „Herkules am Scheidewege" gewesen zu sein, der leider verloren gegangen ist.

Von den Stücken, die als Nachahmungen der Antike — wenn auch zum Teil mit modernem Inhalte — vor allem die Form und Sprache beachteten, seien noch einige erwähnt, da es ja natürlich auf eine Vollständigkeit nicht abgesehen sein kann: Locher: de sene amatore, de Turcis et Suldano, de judicio Paridis; Jakob Locher: ludicrum drama; Christoph Hegendorfer: comoedia nova; Spangenberg: Ajax; Frischlin: Venus, Dido (beide enthalten Zusammenstellungen von Redensarten aus Vergil), Helvetio-Germani (aus Caesars gallischem Kriege). Noch viele Namen gehören hierher, wir begnügen uns mit der Nennung von Georg Macropedius, Jakob Schöpper, Joh. Koroß, Martin Hayneccius. Besonders charakteristisch für das Wesen der lateinischen Schulkomödie, deren Ziel die elegante Latinität war, sind die beiden Stücke von Nicodemus Frischlin: Julius redivivus (d. i. Caesar, der ebenso wie Cicero über das gute Latein in Deutschland hoch erfreut ist) und Priscianus, den das edle Latein des Melanchthon und Erasmus gesund macht.

3. Schuldramen zur sittlich-religiösen Belehrung. Da nun aber mit dem Humanismus zugleich auch die Reformation die deutschen Gemüter in der regsten Weise beschäftigte, so kann es nicht Wunder nehmen, wenn wir auch in der Schuldramendichtung die biblischen Stoffe mit besonderer Vorliebe berücksichtigt finden. In der damaligen Zeit galt es auf religiösem Gebiete hohe und wichtige Aufgaben zu lösen, deshalb mußte das Dramendichten, das bei manchen für eine müßige und eitle Beschäftigung galt, durch den Stoff geheiligt werden. Auch nahmen, wie wir schon gesehen haben, viele Gelehrte in sittlicher Hinsicht Anstoß an der Wiederaufführung antiker Komödien und blickten mit Sehnsucht nach den biblischen Stoffen der mittelalterlichen Vorzeit zurück. Besonders wandte man sich hierbei den Erzählungen aus dem alten Testamente zu, weil dieses mehr dramatische Personen liefert als das neue, und so finden wir viele Dramen, wie: Susanne, Tobias, Judith, Daniel, Esther, Saul, Adam und Eva, Isaak und Rebecka, Absalom, Simson, Jakob, Joseph, Stephanus u. a., während aus dem neuen Testament bearbeitet wurden: Lazarus, Johannes decollatus, der verlorene Sohn u. dergl. Durch die Reformatoren sind diese Stoffe besonders befürwortet worden. Luthers Worte, die er in den Vorreden zu Judith, Tobias und über Esther geschrieben hat, (z. B.: aber der Text Susanne, des Beel u. s. w. sieht auch schönen geistlichen Gedichten gleich wie Judith und Tobias) dienten den geistlichen Schuldramen zur Rechtfertigung und Empfehlung. Und später hat Luther sogar geäußert, daß er nicht ungern sehen würde, wenn die Thaten Christi in den Schulen durch Spiele und Komödien von den Knaben lateinisch und deutsch dargestellt würden. In der That finden wir eine große Anzahl von Dichtern, Pfarrern, Rektoren und Lehrern, die aus Opposition gegen die Unsittlichkeit der antiken Komiker moralisch unanfechtbare, biblische Stoffe zu Schulspielen behandelten.

An die Spitze derselben stellen wir den Terentius christianus des Rektors Schonäus, dessen 2 Teile, 1592 und 1595 erschienen, vorzugsweise biblische Stoffe behandelten und sich den Schulen durch Ausschluß aller amores

*) Besonders sehen wir dies an den Comediae utilissimae omnem Latini sermonis elegantiam continentes von Jos. Gruenebeck, die 1497 in Augsburg gespielt worden sind.

Digitized by Google

empfahlen. Von Nicodemus Friſchlin, dem litterariſch wichtigſten unter dieſen Dichtern, rühren her: Rebecka, Suſanna, von Naogeorg: Haman und Eſther; von Paul Rebhun: Suſanne, Hochzeit zu Cana; von Crizinger: Lazarus; von Herm. Haberer: Abraham; von Rollenhagen: Abraham, Lazarus; von Joh. Sanders: Johannes; von Ambr. Pape: Jonas; von Andr. Saurius: Conflagratio Sodomae; von Tirolf: Rebecka: von Gnapheus: Acolaſtus; von Narhamer: Hiob; von einem Nürnberger Ungenannten: Eli; von Hunnius: Joſeph; von Wolfhart Spangenberg: Jeremias, Simſon, Saul, Belſazar u. ſ. w. u. ſ. w. Beſonders beliebt war die Suſanne, außer den genannten finden wir ſie noch von Sixt Birk in Augsburg, von Herzog Heinrich Julius von Braunſchweig, von Leonh. Stöckel, von Jasper Gennep, von Greff, von Israel, von Calagius, Leſeberg, Schonäus u. v. a. Es ſeien von Dichtern beſonders geiſtlicher Schuldramen noch genannt Joh. Schlayß, Joh. Ackermann, Joachim Greff, Hans Tirolff, Burkard Waldis, Sixt von Birken (Xyſtus Betuleius), Georg Wickramm, Iſaak Gilhauſen, Bartholomäus Ringwaldt, Friedrich Dedekind, Martin Rinckhard u. ſ. w.

In Heſſen wurde bei der Vermählungsfeier des Landgrafen Wilhelm IV., des Weiſen, im Jahre 1566 „Iſaak und Rebecka“ von Peter Paganus gegeben, 1607 wurde im Pädagogium zu Marburg „eine ausbündige Komödie vom König Saule von Jeanne Braſchio“ aufgeführt, ein Caſſeler Schulmeiſter Chriſtianus ließ 1565 im Kaufhauſe eine geiſtliche Komödie agieren. Die „Leiden Chriſti“ wurden 1564 in einer am Rathauſe zu Schmalkalden aufgeſchlagenen Bude, das „jüngſte Gericht“ 1590 vom Magiſter Klingenberg in Rotenburg a. d. Fulda in Szene geſetzt. In Straßburg finden wir in den Jahren von 1583 bis 1621 unter der Zahl von 27 eigentlichen Schuldramen 17 bibliſche Stücke, wovon 2 mit neu- und 15 mit altteſtamentlichem Stoffe ſind. Die Angabe von dergleichen Aufführungen ließe ſich durch Ausbeutung von zerſtreuten Notizen in ſchulgeſchichtlichen Abhandlungen zu den Jahresberichten von höheren Schulen Deutſchlands leicht in großem Maßſtabe geſtalten, wir verzichten hier darauf, da es hier nur auf das Weſen und den Zweck dieſer Dramen ankommt.

Beſonders in den katholiſchen Ländern Deutſchlands waren die bibliſchen Schulkomödien ungemein verbreitet, da hier die Jeſuiten ſich derſelben als Mittel für ihre Zwecke bedienten. Die meiſten Mitglieder dieſes Ordens waren Männer von großer Thatkraft und auch von bedeutendem Wiſſen, ganz vorzüglich aber kannten ſie die Menſchen. Sie wußten auch, daß bei dieſen Aufführungen dem Auge ebenfalls etwas geboten werden mußte, und ſo führten ſie Prunk und Pracht in die Darſtellung ein, die dann auch, ſoweit es anging, anderweit nachgeahmt wurden. Noch im Jahre 1781 finden wir zu Andernach ein derartiges Schulſpiel: Zephtias von 28 Schülern aufgeführt.

Wie ungemein verbreitet dieſe Jeſuitendramen waren, erhellt daraus, daß in der niederrheiniſchen Provinz des Jeſuitenordens allein 209 gedruckte Komödien aufgefunden ſind, wozu noch 38 in der Gymnaſial-Bibliothek zu Koblenz handſchriftlich erhaltene hinzukommen. Von dieſen gehören zu unſerem Gebiete: Prophet Jonas, Sennacherib und Ezechias, Salomon, Suſanna, David, Jonathas, Machabäus, Eſther, Judas Machabäus, Comoedia vom Verlorenen Sohn, Joſeph, Bellona Saulis et Davidis, Joseph venditus, Saul rejectus, David electus in regem Israelis, Christus crucifixus u. v. a.

4. Dramen zur Befeſtigung in dem konfeſſionellen Standpunkte. Da die kirchlichen Reformatoren möglichſt eindringlich und in weitem Kreiſe wirken wollten, ſo hatte im proteſtantiſchen Deutſchland immer mehr die deutſche Sprache Eingang in dieſe Dramen gefunden, während die Jeſuiten, denen vor allem an der intenſiven Ausbildung ihrer Schüler zu willfährigen Werkzeugen ihrer Pläne lag, ſich weit mehr der lateiniſchen Sprache bedienten. Bei dieſen finden wir bald, daß die Schulkomödien, mochten ſie nun ihren Stoff der Bibel oder auch dem profanen Leben entnehmen, ihren Zwecken dienſtbar gemacht wurden.

Vor allem wurden natürlich die Reformatoren und ihre Anhänger bekämpft. Als ein Beiſpiel dieſer Art von Spielen ſei ein dialogiſiertes Schmähgedicht von Simon Lemnius erwähnt, durch das die Ehen des Reformators und anderer Theologen in den Schmutz gezogen wurden. Von Osnabrück wird berichtet, daß die Dominikaner Komödien aufführten, in denen ſie einen Mann in Luthers Larve verſpotteten. Natürlich finden wir auf ſeiten der Anhänger der Reformation als der angreifenden Partei eine ganze Anzahl von Dramen, welche die Schüler in den Lehren ihres Bekenntniſſes befeſtigen ſollten, was meiſt durch Angriffe auf

Digitized by Google

die Gegner geschah. Von diesen geistlichen Kampfdramen ist das bekannteste der Pammachius (de papatu) von Thomas Naogeorg, den er Luther im Jahre 1538 gewidmet hat. Dies Stück, das sofort zwei Übersetzer gefunden hat, greift in kühner Weise das Papsttum an, wie sein folgendes: incendia die Unthaten des Papstes und der Päpstler, besonders des Herzogs Heinrich von Braunschweig.

Die Schulbühne wurde somit zur Kanzel, sie übernahm die Verpflichtung, nicht nur den Menschen ihre Pflichten, sondern sogar diejenige, die Lehren des göttlichen Wortes einzuschärfen. Unmittelbar ausgesprochen wurde sogar die Ansicht, daß die Bühne dazu noch mehr geeignet sei als die Kanzel, da sie die bittere Arzenei der heilsamen Belehrung durch den Honig einer ergötzlichen Aufführung versüße. Daß man dabei die eigene Konfession betonte und die Gegner mit allen Waffen des Spottes und der Satire bekämpfte, ist natürlich.

Die besten Beispiele hierzu dürften Luthe-rus, drama M. Hirtzwigii, Francof. 1617 und das ebenfalls lateinische Drama: Der gehobelte Eck von Willibald Pirkheimer darbieten. Hierzu gehört auch noch vor allen die berühmteste Komödie Frischlins: Phasma, hoc est Comoedia de variis haeresibus et heresiarchis,

> In qua diabolus hominibus sectariis
> Anabaptistis, Schwenkfeldianis, Zwinglicis
> Carolostadicis, Calvinistis, Pontificiis
> Apparet in somnis . . . (Sed) Satanae fraudes
> Voce et calamo Lutheri patuere omnibus.

Zum Schlusse sendet Christus selbst alle diese „Ketzer" in die Hölle. Um nach Luthers Wunsche die Thaten Christi in der Schule darstellen zu lassen, brachte im Jahre 1661 M. M. G. Rößner, Subrektor der Schulen in Berlin, ein von ihm selbst verfaßtes Drama „das Leiden des Heilands" auf die Schulbühne. Weil er darin auch das Abendmahl und zwar in lutherischer Weise aufführen ließ, wurde der Dichter vom großen Kurfürsten seines Amtes entsetzt und ins Gefängnis geworfen und erst nach vielen Bitten wieder begnadigt.

Aber diese Kampfdramen behandelten nicht immer nur Angriffe auf die Gegner, worin sie sich ja mit den volkstümlichen Satiren so nahe begegnen, sondern sie sollten den jungen Gemütern auch die siegende Macht der Wahrheit deutlich vor Augen führen. Diese Absicht finden wir vor allen in Friedrich Dedekinds christlichem Ritter, der als Anhänger des Luthertums in geistiger Rüstung geharnischt alle Anfälle von Lucifers Gesellen besteht, und in seinem papista conversus, in dem ein Katholik durch Martinus und Philipp zur lutherischen Lehre bekehrt und durch einen Engel aus der Gefahr errettet wird, in die er durch seinen Übertritt geraten ist. Und auch durch den Gegensatz sollte gewirkt werden, indem vorgeführt wird, daß ein vom Luthertum wieder Abgefallener in Verzweiflung untergeht, wie es Joh. Reinhards Drama: Franciskus Spiera zeigt. Zach. Rivanders Lutherus redivivus lehrt die Geschichte des Sakramentstreits, der Eislebische christliche Ritter von Martin Rinckhart „agiret vom Gymnasio zu Eisleben 1613" zeigt die Krönung des mittelsten der drei Königssöhne: Petrus in Italien, Martin in Eisleben und Johann in der Schweiz. Besonders zu erwähnen dürften an dieser Stelle noch Georg Mauricius in Nürnberg und Rudolf Bellinghaus in Osnabrück sein.

5. Dramen zur Belehrung in bestimmten Wissensgebieten. Während in einer Anzahl von diesen Stücken manche Rollen nicht eigentliche Menschen, sondern personifizierte Tugenden und Laster darstellen, so finden wir einerseits auch rein allegorische Dichtungen und auf der anderen Seite Dramen mit wirklichen Personen, welche in einer bestimmten Richtung belehrend handeln und sprechen. Zu den ersteren gehört vor allem eine handschriftlich aufbewahrte psychologische Komödie vom Leibarzte des Landgrafen Moritz von Hessen, Dr. Rhenanus, welche im Gewande einer mühevoll ausgeklügelten Allegorie viel Gelehrsamkeit enthält.

An die Spitze der Schuldramendichter aber, die durch Gespräche zwischen wirklichen Personen zu belehren beabsichtigen, wollen wir den großen Meister der Pädagogik, Johann Amos Comenius, stellen, der nur von wenigen Litteraturgeschichten überhaupt erwähnt wird. An erster Stelle nennen wir ihn, nicht weil seine Dramen von tieferer dichterischer Form oder von großem Einflusse gewesen zu sein scheinen, sondern weil er es versuchte, durch solche Spiele eine vollständige Real-Encyklopädie zu geben. Schon im Jahre 1638 hatte Comenius ein Drama: Diogenes Cynicus redivivus sive de compendiose philosophando und 1640 den Glaubenshelden: Abrahamus patriarcha gedichtet. Im Jahre 1651 hatte Sebastian Macer, Rektor des Gymnasiums in Lissa, die dialogisierte Janua Comenius' in Szene ge-

Digitized by Google

setzt, welchem Beispiele Comenius selbst 1654 mit großem Beifalle folgte. Deshalb, und weil sein Orbis pictus wegen des Fehlens eines tüchtigen Holzschneiders noch nicht im Drucke erscheinen konnte, schuf er zur Förderung der Lernfreude in demselben Jahre acht Jahrdramen (schola ludus), d. h. eine in acht Teile gegliederte dramatische Darstellung der Welt und des Menschenlebens, deren Aufführung außerordentliche Zustimmung fand. (Artikel: Comenius I, S. 563.) Im ersten Stücke werden die Naturgegenstände, im zweiten der Mensch, im nächsten alle möglichen vom Menschen angefertigten Gegenstände vorgeführt, das vierte und fünfte Spiel stellt uns die niedere und hohe Schule vor die Augen, das sechste lehrt die Moral. Der siebente Teil bringt die Dinge zur Anschauung, die uns in der Familie und im Staate vor Augen treten, und im letzten Teile lernen wir die in einem Königreiche und in der Religion und der göttlichen Weltregierung vorkommenden Verhältnisse kennen.

War somit die ganze Welt umfaßt, so beschränkten sich andere auf das Schulleben, besonders Hayneccius: Schulspiegel, 1582 und G. Mauricius: von dem Schulwesen, 1606. Andere „Spiegel" rühren noch von Jörg Wickram, Georg Pondo, Jakob Ayrer, Joh. Murer und Friedrich Leseberg her. Andere gingen noch mehr auf Einzelheiten ein, so schrieb Jsaa Gilhausen eine Grammatica, „d. i. eine lustige Komödie vor die angehende Jugend, von dem Schlüssel aller Künsten, darinnen die Rudimenta grammatices kürzlich und artig beschrieben und verfaßt sind." Frankfurt 1597. Dergleichen Spiele lassen sich ebenfalls in Masse und auf lange Zeit hin nachweisen. Mehr als 100 Jahre später finden wir z. B.: „Die entdeckte und verworffene Unsauberkeit der falschen Dicht- und Reimkunst / Am 22. Nov. Anno 1700. Als am 126sten Gedächtniß-Tag der Aufrichtung des Berlinischen Gymnasii / In einem einfältigen Schul-Spiel vorgestellet / Und aus unterschiedlichen Absichten / Besonders aber Denen / welche Natur und Lust in gedachter Schule vor andern fähig gemacht / Zur stetswährenden Erinnerung in Druck gegeben / von Johann. Leonhard. Frisch / Sub Rector. Berlin / gedruckt mit Salfeldischer Wittwe Schriften." und 8 Jahre später von Christian Gryphius: „Der deutschen Sprache unterschiedene Alter und nach und nach zu nehmendes Wachsthum, ehemahls in einem öffentlichen Dramate auff der Theatralischen Schau-Bühne bey dem Breßlauischen Gymnasio zu St. Maria Magdalena entworffen."

Vermutlich gehörte zu dieser Art von Schuldramen auch die dem Landgrafen Moritz von Hessen zugeschriebene Komödie: Sophomeria Utopica, die in fünf verschiedenen Sprachen abgefaßt war, aber nicht mehr vorhanden ist. Ausdrücklich mit Schulsachen beschäftigt sich wieder ein Aktus, der im Jahre 1731 in dem Gymnasium zu Schleusingen aufgeführt worden ist; es handelte sich de eruditionis scholarumque laude et contemtione, nec non de flore in extraneis regnis in dramatico actu Latino et Teutonico sermone perorabunt juvenes quidam genere et doctrina conspicui, wobei 19 Personen, darunter manche allegorische wie Eruditio, Genius Seculi, Genius scholae, Tempus u. a. wirkten.

Ganz besonders wurde aber ein wissenschaftliches Gebiet durch Schuldramen angebaut und zwar in so reichem Maße, daß es fast mit den biblischen Stoffen in erfolgreichen Wettbewerb treten kann; es handelt sich hier um die wissenschaftlich-geschichtliche Belehrung. Mit besonderer Vorliebe wird zunächst die alte Geschichte benutzt. Der Gedankengang, der dazu Veranlassung geboten hat, dürfte folgender sein. Viele Gelehrten konnten sich nicht mit dem Stoffe der antiken Dramen und ihrer Nachahmungen befreunden. Wir dürfen ja an die meisten dieser Dichtungen durchaus keinen dramatisch-kritischen Maßstab legen. Vielfach wurde sogar alles poetische Fabelwerk gründlich verachtet, da man ja nach einem wirklich dramatischen Aufbau gar nicht fragte, ja sogar kein Verständnis dafür und Verlangen danach hatte. In manchen Prologen von Schuldramen finden wir Wendungen wie die folgende:

Darnach habn wir auch nit erwelt
Ein geschicht, darinn wirt fürgestelt
Poetisch Fabelwerck und tandt
Von den Göttern in Griechenlandt,
Von Zanck, Mordt, Todtschlag, Krieg und Streit,
Und der Kriegsheiden Dapfferkeit u. s. w.

Ja der gekrönte Dichter Caspar Brülow aus Pyritz giebt 1616 in der Einleitung zu seiner Tragödie: Caius Julius Cäsar als Zweck dieser Spiele in erster Linie: Repetition der Geschichte, Schärfung des Gedächtnisses der Schüler an und ferner noch: Übung im Konversationslatein und Veredelung des Charakters. Interessant und wichtig für die Beurteilung aller dieser Stücke ist dort auch seine Bemerkung, daß ihm aus der Lektüre des Sopho-

Digitized by Google

lles, Euripides und Terenz sowie aus dem 5. Kap. der Poetik des Aristoteles und der ars poetica des Horaz die dramatischen Regeln bekannt seien, daß er dieselben auch billige; für seine Zwecke könne er sie jedoch nicht anwenden, denn er müsse seine Zeit berücksichtigen und sich seinen Zuschauern anschließen.

Greifen wir auch hier einige Titel aus der übergroßen Menge heraus, so finden wir, daß das Altertum besonders bevorzugt wurde, so schrieb Sam. Junius: Lucretia, J. P. Crinsius: Croesus, Casp. Brülow: Andromea, Hofpeinius: Dido u. s. w., so finden wir: Cyrus, Agathokles, Jason, Xerxes, Diogenes, Herkules, Aeneas, Mithridates, Artabanus, Themistokles, Antigonus, Ulysses, Perseus, Lucius Tarquinius Superbus, Iphigenia, Ajax, judicium Paridis, Telemachus u. s. w. Die neuere Geschichte lieferte Stoffe wie: Ungaria olim sub Matthia Corvino, jam sub Josepho Austriaco fortunata, Boleslaus, rex Pooniae, Ferdinandus Cortesius, Mexicam occupans, Stanislaus Kostka, Kara Mustapha, Henrius octavus, rex Britanniae, Divus Maximilianus u. a. Aus der deutschen Geschichte stoßen wir auf: Hermann, Thusnelde, Carolomannus, Rudolphottocarus, Pantharitus, rex Longobardorum, rex Sigismundus, Leopoldus imperator, S. Henricus imperator, Amalasuenta, Gundiberga, die longobardische Königin Carolus V. und viele andere. Gern wurden auch geschichtliche Stoffe der jüngst vergangenen Zeit behandelt, man vergl. des Jacob Locher Philomusus Spectaculum 1502, das den Türkenkrieg zum Gegenstande hat, des Herm. Schottenius Ludus Martius 1525, der den Bauernkrieg darstellt, ferner ein handschriftlich in Cassel befindliches, teils lateinisch, teils deutsch geschriebenes Drama, welches ebenfalls den Bauernkrieg behandelt und im Pädagogium in Marburg aufgeführt ist. Beliebt waren auch die Komödie von Nikolaus Roth: Cunntz von Kauffungen 1589 und Daniel Cramers oft herausgegebenes und übersetztes Plagium oder der sächsische Prinzenraub 1593.

Daß auch die Ortsgeschichte nicht verschmäht wurde, beweist die Aufführung, die Rektor Walch im Jahre 1737 zu Schleusingen veranstaltete: sie behandelte: „Stiftung und Einweyhung der Hennebergischen Land-Schul". Dort finden wir auch allgemein belehrende Stoffe zu Schuldramen verwendet, wie „die in jeder Republic befindliche Drey Haupt-Stände" oder „die Thorheiten und Charlatanerien der Gelehrten".

Antike Tragödien und biblische Spiele wurden sogar der geschichtlichen Vollständigkeit wegen durch Einschaltung neuer Episoden „exorniert". Durch seinen Rudolphottocarus will Calaminus ausdrücklich die Schauspieler und Zuhörer zu Geschichtsstudien anregen; durch die Prologe und Epiloge konnten die Zuschauer „hören frey, was sie sollen lernen dabei."

6. Dramen zur Förderung des öffentlichen Auftretens, seiner Lebensart und Bergl. Während in früherer Zeit nur Dichter sich an die Abfassung von Schuldramen wagten, war es wegen der pädagogischen Zwecke, welche damit verbunden waren, schon längst Sitte geworden, daß Rektoren und Lehrer für ihre Schüler besondere Stücke zusammenstellten, die das gewünschte Ziel erreichen sollten. Dies war ganz besonders bei den Jesuiten der Fall. Bei jedem Schlußaktus der Schule und auch bei sonstigen festlichen Gelegenheiten, z. B. bei dem Besuche hoher Vorgesetzter oder Gönner, kam ein Schauspiel zur Aufführung, daß von dem jedesmaligen Professor der Rhetorik verfaßt und vom Pater Provincial auf den Bericht des Paters Praefekt genehmigt war. Da die Jesuiten nun ganz besondere Weltkenntnis und gewandtes Auftreten besaßen, so lag es für sie nahe, auch ihren Schülern Sicherheit in der Öffentlichkeit und feine Sitte und Lebensart anzuerziehen. Dies konnte natürlich leicht durch fleißige Übung im Aufführen von geeigneten Dramen geschehen, die deshalb ungemein gefördert wurde.

Aber auch ohne biblischen Stoff sollte durch die Schuldramen eine Förderung der Sittlichkeit bewirkt werden. So soll z. B. das traurige Ende des Ajax vor den verderblichen Folgen der Unmäßigkeit und Auflehnung gegen Gott bewahren u. a. mehr. Ja durch Vorführung des Lasters sollte vor ähnlicher Verirrung abgeschreckt werden.

Gegen Ende des zehnten Jahrhunderts wurde dies Ziel allgemeiner, und so finden wir schon bei Baco von Verulam die bekannte Empfehlung von Schulaufführungen: „Sie stärken das Gedächtnis, bilden Stimme und Aussprache, gewöhnen Mienen und Gebärden an Anstand, verschaffen nicht geringe Zuversicht und gewöhnen die jungen Leute an das öffentliche Auftreten vor Menschen." Schon seit dem zwölften Jahrhundert wird in England von Darstellungen von Schulkomödien oder geistlichen Spielen durch Schüler berichtet,

Digitized by Google

und zu welcher Bedeutung diese gelangt sind, ersieht man aus Hamlets Gespräche mit Rosenkranz und Güldenstern in Shakespeares Hamlet II, 2.

Wie Baco spricht sich z. B. auch Melchior Newkirch in der Widmung zu seinem Stephanus 1592 aus: „die Knaben werden dadurch kühne, für die Gemeine zu reden, lernen fein aus dem Munde sprechen, lernen sich auch bei den Leuten fein zu schicken." Nichts anders meinen auch der Piarist P. Camillus in der Vorrede zu seinen „Sittlichen Schau-Bühn-Spielen" und andere, wie auch Harsdörffer, wenn er in seinem „poetischen Trichter" sagt: Die Personen, so den Schauplatz betreten, werden beherzt in den Reden, höflich in den Gebärden, fähig in dem Verständnis, üben das Gedächtnis und arten sich, höheren Verrichtungen vorzustehen.

Es dürfte unnötig erscheinen, noch weitere Beweise für diese Bestrebungen anzugeben, wir beschränken uns deshalb darauf, als wesentlichsten Vertreter dieser Richtung den Zittauer Rektor Christian Weise anzuführen. Schon seit 1505 sind in Zittau Aufführungen von Schuldramen nachgewiesen, alle Jahre wurden hier in der Fastnachtswoche 3 Schauspiele aufgeführt, und auch während des 30jährigen Krieges stand das Schultheater nicht leer. Von Christian Weise (1678—1708 Rektor in Zittau) sind allein 30 Schuldramen im Druck erschienen, da er aber selbst sagt, daß er nicht einmal den vierten Teil seiner Komödien veröffentlicht habe, so dürfte die Zahl 100 sicher nicht zu hoch sein. Weise verlegte die Spiele in die Michaeliswoche und ließ am ersten Tage ein biblisches Stück (aus dem alten Bunde z. B. Isaaks Opferung, Jakobs Heirat, den keuschen Joseph u. s. w.), am zweiten ein geschichtliches (von denen besonders das Trauerspiel von dem neapolitanischen Hauptrebellen Masaniello zu erwähnen ist) und am dritten ein frei erfundenes (das hervorragendste ist der bäurische Machiavellus) aufführen, dem er zuweilen noch ein Possenspiel hinzufügte. Seinen pädagogischen Absichten entsprechend beteiligte er womöglich alle Schüler an den Spielen, und so kommen öfter an 100 Personen vor; dabei beachtete er noch, daß jeder eine seinen Anlagen und seinem Stande gemäße Rolle erhielt.

Weises Hauptverdienst ist es überhaupt, dem deutschen Unterrichte in den höheren Schulen eine geregelte Pflege errungen und in seinen Schülern besonders auch Sinn und Eifer für die deutsche Dichtkunst erweckt zu haben. Diesen Bestrebungen dienten auch seine dichterischen Arbeiten, und nur aus diesem Gesichtspunkte sind sie zu beurteilen. Freilich bleibt auch dann noch immer die Ansicht berechtigt, daß seine Dramen oft platt und nüchtern waren. Deshalb erhob sich Gottsched gegen die Weiseschen Stücke, die ungemeine Verbreitung gefunden hatten.

Gottsched wollte das deutsche Theater auf die Höhe des französischen erheben und baute deshalb auch auf die Regeln der alten Griechen und Römer auf. In erster Linie hatte auch er bei seinen Reformbestrebungen das Schultheater im Sinne, und es fanden auch Stücke seiner „deutschen Schaubühne" in Annaberg, Görlitz und sogar in Zittau großen Beifall. Als Vorteile dieser Aufführungen für die Schüler führte er an: Übung des Gedächtnisses, Unerschrockenheit vor einer großen Versammlung aufzutreten, wohlanständiges Reden und ungezwungene Art in äußerlichen Gebärden. Ja er sagt sogar: „Nur diejenigen werden einmal beliebte und geschickte Prediger, gute Lehrer und angenehme Hofleute werden, die ihre Rollen in den Schulkomödien mit besonderer Anmut und Lebhaftigkeit spielen können."

7. Einrichtung der Stücke und der Schulbühne. Das eigentliche Schuldrama war lateinisch geschrieben, denn die Fertigkeit in dieser Sprache war ja das erste Ziel, das durch die Aufführung erreicht werden sollte. An vielen Schulen war die Benutzung des Deutschen für das Schauspiel ausdrücklich untersagt. Aber es konnte nicht ausbleiben, daß man bald auch die deutsche Sprache zu diesen Aufführungen benutzte, ja sogar schon bei den antiken Komödien finden wir vielfach Übersetzungen. Was in der Schule vor gelehrten Männern und Schülern dargestellt worden war, das wollten doch auch bald andere sehen und hören, vor allen die Eltern der Schüler und die Frauen der Lehrer und ihrer Vorgesetzten, und so finden wir denn schon Übersetzungen des Terenz u. a. aufgeführt, noch viel häufiger aber Übertragungen von biblischen Dramen und deutsche Stücke. Freilich wandelt dann die alte Schulkomödie ihren Zweck um, die Schüler werden zu Lehrern, das Volk, die Zuschauer, sollen unterrichtet werden. So finden wir denn öfter, daß auf die lateinische Aufführung, das eigentliche Schuldrama, in der

Digitized by Google

Schule bald eine deutsche zur Belehrung und Belustigung des Volks folgte. Noch viel häufiger aber sandte man dem ganzen Stücke wie den einzelnen Akten, die lateinisch agiert wurden, sog. Argumente oder Rithmologieen in der Volkssprache voraus, in denen — meist von kleineren Schülern — dem Publikum in Prosa oder in Versen der Inhalt des folgenden und eine recht ausführliche Charakteristik der auftretenden Personen angegeben wurde. Häufig verteilte man auch vorher unter das Publikum eine Art von Programm mit kurzer Inhaltsangabe, das man Periocha oder auch Synopsis nannte, auch der Name Skiographie kommt dafür vor. Die Absicht des Dramas wurde vielfach eine allgemeinere, das Schultheater wurde zu einem Stadt- oder in der Residenz kunstliebender Fürsten, wie z. B. in Cassel, zu einem Hoftheater.

Aber die Antike blieb als Muster bestehen. Von den Römern wurde die Einteilung in naturgemäße Pausen, Akte, — meist fünf — und in Szenen entnommen, die freilich häufig genug sehr willkürlich sind. Von ihnen entlehnte man auch den Gebrauch eines Prologs, d. h. einer oft witzigen Ansprache des Dichters an die Zuschauer bei Beginn des Schauspiels mit kurzer Inhaltsangabe, speziell von Plautus auch die Anwendung einer Schlußrede, eines Epilogs, in welchem sich der Schauspieler wiederum unmittelbar an das Publikum wandte. In der Regel wurden dabei die Personen des Stücks als nachahmungs- oder verabscheuungswürdige Beispiele hingestellt und die Zuhörer zu allen möglichen Tugenden ermahnt; kurz, es wird die Moral des Stücks gegeben. Von den griechischen Tragikern lernte man die Benutzung des Chors, den man entweder im Dialog verwandte oder auch allein auftreten und einige Strophen vortragen ließ, wenn die Handlung einen Ruhepunkt erreicht hatte. Hin und wieder findet man diese Chorlieder auch als Arien in Musik gesetzt, und zwar so, daß die Einteilung in Akte für die Aufführung häufig genug wieder verwischt wurde. Später kam noch Musik und Tanz dazu.

Die Ausdehnung der Stücke war sehr verschieden. In älterer Zeit waren es meist kurze Stücke, welche die Zeit der Schüler für die Einübung und diejenige der Zuhörer nicht lange in Anspruch nahmen, aber späterhin währten sie schon einige Stunden, ja in Zittau unter Chr. Weise sogar fünf Stunden. Joh. Rassers Komödie „vom König, der seinem Sohne Hochzeit machte“ (1574) währte 3 Tage und enthielt 162 Rollen.

Der Ort dieser Aufführungen war meist der Schulhof, wo eine hölzerne Bühne aufgeschlagen war. Die vornehmen Gäste wurden dann an die Fenster der angrenzenden Schulhäuser gesetzt, um vor Regen und Sonnenschein geschützt zu sein. Später wurde auch auf offenem Markte gespielt. Auch in den Kirchen, im Rathause und in andern öffentlichen Gebäuden, in Cassel z. B. im sog. Tuchhause, zu Schleusingen im Lusthause im neuen Schloßgarten, zu Stargard in einem Speicher, zu Andernach und an vielen anderen Orten später auch im städtischen Theater, wurden die Schulbühnen aufgeschlagen; an vielen Orten wurde das Schultheater auch eine bleibende Einrichtung in einem Schulsaale.

Nicht häufig wird für die Bühne in so großartiger Weise gesorgt worden sein wie in Cassel, wo der Landgraf Moritz der Gelehrte ein nach seinem ältesten Sohne „Ottoneum“ genanntes schönes Gebäude errichtete, das zur Aufführung von Schauspielen nach dem Muster der alten Tragödie und Komödie durch die Schüler seiner 1595 gegründeten Hofschule dienen sollte und deshalb auch vollständig dem Theater der Alten nachgebildet war.

Über die Veranlassungen, welche zur Aufführung von Schuldramen benutzt wurden, können wir uns kurz fassen, da sie überaus zahlreich waren. Hat doch Sturm in Straßburg gewünscht, daß das Schultheater keine Woche unbenutzt blieb, gaben doch kirchliche und andere Feste willkommene Gelegenheit zur Bethätigung dieser Künste! Meist wurde eine solche Actio beim jährlichen Schulschlusse mit der feierlichen Verteilung der Prämien und goldenen Bücher verbunden. Später diente jedes besondere Ereignis in der Fürstenfamilie dazu, daß die Schule auf diese Weise ihre Teilnahme kund that. Man sieht daraus die ungemeine Beliebtheit dieser Darstellungen, und doch findet man auch dringende Mahnungen an die Zuschauer, wie folgende:

Ich bitt, ihr wollt all in gemein
Fleißig aufmercken und still sein,
Auch alles wohl führen zu Herzen,
Und nicht mit leichtfertigen Scherzen,
Noch mit Geschrei und andern Sachen
Die Action unruhig machen:
Sondern habt darauf Acht vielmehr,
Was euch nutzt zur Warnung und Lehr!

8. Übergangszeit. Schon durch den dreißigjährigen Krieg war mancher ausländische

Digitized by Google

Einfluß auch in das deutsche Schuldrama gekommen, das deshalb bei seinem Wiederaufleben manche Spuren davon zeigt. Auch die englischen Komödianten trugen zu seiner Veränderung viel bei. Im achtzehnten Jahrhundert verdrängte das französische und englische Drama immer mehr das deutsche, so daß wir auch auf der Schulbühne Übersetzungen von fremden Stücken z. B. von Holberg, Destouches, Tillo u. a. antreffen.

Vielfach schritt auch die Schulbehörde mit Verboten ein, die jedoch nur allmählich streng befolgt wurden, so daß wir noch bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts in protestantischen und katholischen Gegenden Schulspiele vorfinden.

Als aber das Schauspiel verschwunden war, behielt der Aktus, der schon vor Jahrhunderten beliebt war, doch meist einen so dramatischen Charakter, daß er einem Schauspiele ähnlicher war als einer redneriſchen Übung. Ein aufgestelltes Thema wurde nach den verschiedensten Seiten, oft auch in verschiedenen Sprachen, behandelt, wobei die Redner in Kostümen und mit entsprechenden Attributen auftraten, so daß diese Aktus oft noch Dramen genannt wurden. Auch anderer Ersatz wurde geboten: So wurden 1723 in Horn in Österreich die Geheimnisse der Passion vermittelst einer Laterna magica unter Musikbegleitung vorgeführt. Dazu gesellten sich öffentliche Disputationen, die freilich auch schon auf viel frühere Zeiten zurückgehen. Oft hat man auch hierin des Guten zu viel gethan, man findet in einem Schuljahre z. B. 10 öffentliche Disputationen, 3 Aktus zur Verabschiedung abgehender Schüler, ebensoviele als Redeübung u. s. w. Auch bei den Redeaktus wurde übertrieben, indem 5, 6 und mehr Schüler bei einer Schulfeier hintereinander auftraten, um selbstverfaßte Reden in deutscher oder in einer fremden schulmäßigen Sprache über allgemeine oder geschichtliche Themata zu halten. Meist ist jetzt an ihre Stelle bei Schulfesten die Rede eines Lehrers getreten, während den Schülern nur noch das Vortragen einzelner Gedichte verblieben ist. Hier und da sind wieder Szenen aus klassischen Stücken oder kleinere Dramen von Dichtern in Aufnahme gekommen. Aufführungen von griechischen Tragödien finden mit Musikbegleitung an Gymnasien bei besonders großen Festen (z. B. Jubelfeiern) statt.

9. Kinderschauspiele und Schulfestspiele. Von Frankreich aus wurde im vorigen Jahrhundert der Anstoß zu eigentlichen Kinderschauspielen gegeben. Moissy schrieb die sog. proverbesmoraux, Frau von Genlis und Frau Campan dramatische Spiele für kleine Kinder. Und für Kinder, teilweise im zartesten Alter, begann man auch in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts in Deutschland kleine Darstellungen abzufassen. Auf diesem Gebiete bethätigten sich namentlich Pfeffel, Bodmer und Chr. F. Weiße, letzterer in seinem damals weit verbreiteten Kinderfreund. Auch Sammlungen solcher Stücke wurden veranstaltet z. B. von Sartorius, Claudius, Kannegießer, Bischoff, Hirt u. a. Besonders für Mädchen wuchs diese Litteratur ins Große; allegorische Stücke und Märchen für die Darstellung wurden von Agnes Franz, Klem. Helm, Ottilie Wildermuth u. a. geschaffen. Beliebt sind besonders auch Weihnachtsspiele, wie sie schon — wenn auch in etwas anderer Form — im sechzehnten Jahrhundert vorkommen. Mit vielem Vergnügen werden dieselben einstudiert und zu großer Erbauung vorgetragen.

Endlich stellte man auch wieder kleine Stücke für größere Knaben zusammen, die nun fast ausschließlich die vaterländische Geschichte und Sage zu ihrem Stoffe haben und ihren bescheidenen Teil dazu beitragen wollen, für nationale Helden älterer und neuerer Zeit schon früh die Begeisterung zu wecken und dadurch die Liebe zum deutschen Vaterlande wieder neu zu befestigen und zu nähren. Besonders seit der Wiederaufrichtung des deutschen Reichs widmen sich viele dieser hohen Aufgabe, und auch die Schulfestspiele verleugnen ihren Zusammenhang mit den Volksbühnenspielen ebensowenig wie die alten Schuldramen mit den volkstümlichen Schauspielen der früheren Jahrhunderte.

Hinsichtlich der Würdigung dramatischer Schulaufführungen sei hier nur auf den Artikel: Dramatische Aufführungen in Band I, auf die Verhandlungen auf der 6. Direktorenversammlung der Provinz Sachsen, der 4. von Hannover und auf die Aufsätze von G. Hauber im Korrespondenzblatte für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs, Jahrg. 1887, S. 120—145, und von Heinrich Gloël in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht von Lyon, VIII. Jahrg. 1893, S. 386 bis 398, verwiesen. Hoffentlich wird das höchst absprechende Urteil Heilands in K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und

Digitized by Google

Unterrichtswesens nicht sehr häufig mehr anzutreffen sein.

10. Litteratur: Die Litteraturgeschichten von Gödeke, Gervinus, Cholevius, Kurz, Wackernagel, Roquette, Leixner, Sanders u. a. — Die Geschichten der Pädagogik, besonders von Palmer, von Raumer, Ziegler u. a. — C. Devrient, Geschichte der deutschen Schauspielkunst. — Fürstenau, Zur Geschichte der Musik und des Theaters am Hofe zu Dresden. — Brachvogel, Geschichte des Königl. Theaters zu Berlin. — Blümer, Geschichte des Theaters zu Leipzig. — Lyncker, Geschichte der Schauspielkunst in Cassel. — Eine große Anzahl schulgeschichtlicher Abhandlungen in den Jahresberichten (Programmen) an höheren Schulen, besonders von Freiberg, 1868 — das katholische Gymnasium zu Breslau, 1861 — von Saalfeld, 1864 — von Geestemünde, 1880 — des Gymnasiums zu Schleusingen, 1888 — der Ritter-Akademie zu Bedburg, 1896 — des protestantischen Gymnasiums zu Straßburg, 1881 (Jundt, die dramat. Aufführungen im G. zu S.) — des Realgymnasiums zu Essen, 1892 (Franz, der sächsische Prinzenraub im Drama des XVI. J.) — des Gymnasiums zu Pyritz, 1880 (Janke, über den gekrönten Straßburger Dichter Caspar Brülow aus Pyritz) — des Progymnasiums zu Andernach, 1876 — des Wilhelm-Ernstischen Gymnasiums zu Weimar, 1858 (Heiland, über die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Weimar) u. s. w. — Aufsätze in sämtlichen Jahrgängen der Mitteilungen für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgeg. von Kehrbach. — Aufsätze in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht. VIII., IX., X. Jahrg. — Bahlmann, Jesuitendramen u. s. w., 1896. — Palm, Christian Weise — Strauß, N. Frischlin — Rausch, Wilhelm Gnaphäus und viele andere Einzeldarstellungen, auch in Sammelwerken. — Pilger, Dramatisierungen der Susanna im Mittelalter. 1879. — Sprengler, Der verlorne Sohn im Drama des XVI. J. 1888. — Fr. A. Lange, Geschichte und Bedeutung der Schulkomödie in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft. II. Bd., 1893. Heft 10. — Heiland, Dramatische Aufführungen in K. A. Schmids Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens. II. Bd. — Artikel: Kinderschauspiele in Sander, Lexikon der Pädagogik. — Artikel: Dramatische Aufführungen in diesem Handbuche. — Alt, Theater und Kirche. — Riedel, Schuldrama und Theater. 1885. — Rachó, Die deutsche Schullomödie u. s. w. 1891. — Francke, Terenz und die lateinische Schulkomödie in Deutschland. 1877. — E. Schmidt, Komödie vom Studentenleben aus dem XVI. und XVII. J. 1880.

11. Verzeichnis von Kinderschauspielen und Schulfestspielen seit 1870. A. Für Knaben: a) **Vaterländischen Inhalts.** Albrecht, Gust., Wilhelm der Große, Festspiel (3 männliche Rollen). Berlin, Kühling & Güttner. 1 Mk. Bahlsen, Leo, Schulfestspiele aus der Geschichte des Vaterlands: 1. Aus Karls des Großen Tagen (5 m. R., 15 Seiten. 2. Im Frührot einer neuen Zeit (9 m. R., 15 S.). 3. Des Vaterlandes Not und Erhebung (7 m. R., 17 S.). 4. Durch Sieg zur Einheit (11 m. R., 16 S.). Leipzig, Philipp Reclam jun. Nr. 3127. 0,20 Mk. Biedermann, Prof., Der letzte Bürgermeister von Straßburg. Binder, Helene und Marie Jähner, Zum 100jährigen Geburtstage Kaiser Wilhelms I. Schulfeier für den 22. März 1897. (14 S.) Berlin, Buchh. der deutschen Lehrer-Zeitung. 0,25 Mk. Bliedner, A., Schulfeier zu Kaisers Geburtstag. (10 S.) Eisenach, Brunnersche Buchhandlung, 1895. Derj., Feier zur 25. Wiederkehr des Sedantages. (14 S.) Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1895. 0,20 Mk. Bohm, Hermann, Aus großer Zeit. 2 Festspiele: 1. Sedan, 2. Barbarossas Erwachen. Leipzig, Dürr. Böhm, Jul., Vor Paris, humoristisches Zeitbild in 1 Akte (2 m., 1 weibl. R.). Berlin, Ed. Bloch. Börsch, Josef u. Karl Philips, Heil Wilhelm dem Siegreichen! Lieder und Vorträge für die 100jährige Geburtstagsfeier des Kaisers Wilhelm I. am 22. März 1897. (30 S.) Köln, Hübscher & Teufel. 1897. 0,60 Mk. Bühnenstücke, neue erprobte, zur Aufführung bei Festlichkeiten in Schulen: I. Reihe (von W. Fricke): König Wilhelm bei Sedan. — Der alte Fritz u. seine Helden. — Nach der Schlacht bei Ligny. — Vor dem Einmarsche in Frankreich 1814. — Karl XII. und der pommersche Bauer Müsebäl. — Der Preußen Ankunft bei Waterloo 1815. 0,40 Mk. II. Reihe (von Alexander Jungkänel): Der Kaiser und der Abt. 0,20 Mk. — Rübezahls Rache. 0,25 Mk. — Die drei Wünsche. 0,20 Mk., zus. 0,50 Mk. III. Reihe (von Al. Jungkänel): Der Prinzenraub. 0,40 Mk. — Hasjan oder die Erbschaftsreise. 0,20 Mk., zus. 0,50 Mk. Leipzig, Sigismund & Volkening. Bunge, Rudolf, Alte Kameradschaft oder des Kaisers Geburtstag (3 m. R. und Volk, 19 S.). Cöthen, Schettlersche Buchhdlg. Derj., Der Tag von Sedan (2 m. R. und Volk, 15 S.). 2. Aufl. Cöthen, Schettler, 1874. 0,50 Mk. Burchardt-Nienstein, A., Der große Kaiser (Wilhelm I.). Poet. Lebensbild mit lebenden Bildern und Musik. (27 S.) Diez a. Lahn, Ph. H. Merkel. 1897. 0,60 Mk. Cassau, Carl, Kaiserproklamation. 3 lebende Bilder mit verb. Text. Berlin, Ed. Bloch. 1 Mk. Cüppers, Ad. Jos., Prinz u. Kaiser. Festspiel in 2 Teilen (5 m. R.). Düsseldorf, L. Schwann. 0,50 Mk. Dahn, Felix, Deutsche Treue, vaterl. Schauspiel in 5 Aufzügen. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 3 Mk. Delbrück, K., Zum Gedächtnis Kaiser Wilhelms des Großen. Festspiel. Hannover, Wolff & Hohorst Nachfolger. 0,25 Mk. Dettloff, Martha: Die deutsche Treue. Vaterl. Festspiel in 4 Bildern für die Oberklassen der Knabenschulen. 1. Freundestreue 1029. — 2. Frauentreue 1140. — 3. Fürstentreue 1325. — 4. Mannentreue 1394. (13 m. R.) Berlin, Ed. Bloch. 1 Mk. Dietz, Theodor Körner. Vaterl. Festspiel (11 m. R.). Ebenda. 1 Mk. Devrient, Otto, Kaiser Rotbart. Phantastisches Volksschauspiel in 2 Aufzügen (5 m., 1 w. R., Volk, 108 S.) Karlsruhe, G. Braunsche Hofbuchhdlg., 1871. Drees, Heinr., Die Zollern und das Evangelium. Ein Schulfestspiel für höhere Lehranstalten. Musikalisch ausgestattet von Fr. Kriegeskotten. (4 Bilder, 20 Rollen, 29 S.). Quedlinburg, Viewegs Buchhdlg. 0,60 Mk. Derj., Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Dramat. Scenen mit verbind. Texte nach G. Freytags „Ahnen", musikalisch ausgestattet von Fr. Kriegeskotten. (6, 4, 6, 6, 4 und 5 R.) Ebenda, 1897. Derj., Walther von der Vogelweide, König Philipps Herold. F. in 4 Bildern, musikalisch ausgestattet von Fr. Kriegeskotten (2, 3, 4 u. 5 R., 30 S.) Progr. des G. zu Wernigerode, 1893. Derj., Wilhelm der Große, deutscher Kaiser. Ein Festspiel für höhere

Digitized by Google

Lehranstalten. Bearbeitung d. musikalischen Einlagen von Fr. Kriegeskotten. (Ungefähr 20 Rollen, 29 S.) Ebenda. 0,60 Mk. Droescher, Emilie, Unser Kaiser Wilhelm. Festspiel für Schule, Haus und weitere Kreise zur Feier des 22. März 1897 und anderer vaterl. Gedenktage. (31 S.) Homburg, F. Schick. 0,50 Mk. Düfer, J. F., Vier Festspiele für die deutsche Jugend. 1. Das Thing der deutschen Ströme. — 2. Wilhelmshöhe. — 3. Ein Städtelag im Sachsenwald. -- 4. Ein Kampfgenossentag. (80 S.) Altona, Schlüter, 1897. 1 Mk. Dyckerhoff, Traug. Wilh., Vaterl. Festspiel zur Feier d. Großthaten in 1870-71. (8 S.) Essen, G. D. Baedeker. 0,30 Mk. Eick, Wilhelm, Festklänge zum 22. März 1897, dem 100. Geburtstage Kaiser Wilhelms des Großen. (40 S.) Minden, W. Köhler. 1,20 Mk. Evers, M., Vaterländische Festdichtungen. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagsb. 0,50 Mk. Elsner, Oskar, Die Wacht am Rhein. Dramatisches Gedicht in 1 Akte. (5 m., 1 w. R., 15 S.) Berlin, Ed. Bloch. 1 Mk. Genschen, Otto Franz, Hohenfriedberg. Reiterfestspiel (10 R., 19 S.) Berlin, Mittler & Sohn. 1895. Gerstel, Gustav, Am Tage von Sedan, Gelegenheitslustspiel in 1 Akte. Gervais, E., Der neue Bruder aus dem Elsaß. Lustspiel in 5 Akten. Leipzig, Weber, 1875. Glabisch, Karl, Kaiser Weißbarts Lebenslauf. Festdichtung in 6 lebenden Bildern mit verbindendem Texte, Prolog und Epilog. (19 S.) Berlin, E. Bloch. 1 Mk. Goebel, Ferdinand, Deutschland über alles. Düsseldorf, L. Schwann. 0,50 Mk. Heintze, A., Dramatische Bilder zur Darstellung in höh. Schulen: 1. Die Heimkehr der Naemi (3 w. R., 6 S.). 2. Jonathan und David (3 m. R., 7 S.). 3. Die Gastfreunde (2 m. R., 7 S.). 4. Dietrich und Hildebrand (2 m. R., 6 S.). 5. Dietlinde (3 w. R., 7 S.). 6. Drusus an der Elbe (2 m. R., 7 S.). 7. Walther von der Vogelweide (2 m. R., 7 S.). 8. Friedrich von Österreich (4 m. R., 7 S.). 9. Graf Hugo (2 m. R., 7 S.). 10. Das Licht der treuen Schwester (3 w. R., 5 S.). 11. Elisabeth von Brandenburg in 2 Aufzügen mit einem Nachspiel (4 w. R., 28 S.). 12. Die Kurfürstin und des Müllers Kind (5 w. R., 14 S.). 13. Die Kauffrau von Stavoren in 2 Aufzügen mit einem Nachspiel (1 m., 6 w. R., 24 S.). 14. Der Becher der Else (3 w. R., 10 S.). Weimar, August Schulz, 1874. geh. 1,80 Mk. Hellwig, Paul, Wilhelm der Große. Vaterl. Festspiel für Schulen und Vereine. (30 S.) Dresden, L. Ehlermann. 1897. Hermann, Prof Ernst, Zwei dramatische Scenen für vaterländische Feste. (5 u. 7 m. R., 27 S.) Osterwieck a. Harz, Zickfeld, 1895. Heyse, Paul, Der Friede. Helmers, Heinrich, Am Tage von Sedan. Ein Festspiel zur deutschen Nationalsiegesfeier am 2. September. (4 ideale R., 16 S.) Bremen, J. Kühtmann, 1876. 0,60 Mk. Derf., Vergangene Zeiten. Historisches Schauspiel in 1 Akte nebst Epilog zum deutschen Nationalsiegesfest am 2. September (8 m., 3 w. Rollen u. Volk, 30 S.). Ebenda, 1876. 0,75 Mk. Derf., Das Bild des Kaisers. Originallustspiel in 1 Akte (4 m., 2 w. R., 22 S.). Ebenda, 1876. 0,60 Mk. Heusinger, G., Viktoria Germania! Derf., Deutsches Kaiserfest, Jubelaktus (4 Teile). Neustadt b. Koburg, Oberlehrer Heusinger. 1 Mk. Hirthe, E., Ein Tag in Saarbrücken oder der Franzose in der Mausefalle, humorist. Kriegsbild mit Gesang in 1 Akte (5 m., 1 w. R.). Berlin, Ed. Bloch. Derf., Auf Vorposten bei Metz, militärischer Schwank mit Gesang in 1 Akte (2 m. R.). Ebenda. Hofmann, Friedrich, Drei Kämpfer. Festspiel in 1 Aufzuge zum deutschen Nationalsiegesfeste am 2. September (4 m., 2 w. R., 15 S.). Leipzig, E. J. Günther, 1873. 0,50 Mk. Hornstein, Ferd. Friedrich, Ein kleiner Beitrag für die Feier vaterländischer Gedenktage. Enthält Gedichte, 3 Festspiele: 1. Leipzig und Sedan (4 m. R., 6 S.). 2. Frieden (4 m. R., 14 S.). 3. Helgoland (3 m. R., 9 S.). Cassel, Ernst Hühn, 1891. 1 Mk. Hoffmeister, Jakob, Im Feldlazarett oder unterm roten Kreuze. Charakterbild in 1 Akte (7 m., 2 w. R.). Berlin, Ed. Bloch. Jahn, A., Im französischer Gefangenschaft. Genrebild in 1 Akte (1 m., 1 w. R.). Ebenda. Jähns, Max, Zur Heimkehr. Ein preußisches Festspiel (4 R., 10 S.). Berlin, Gebr. Pätel, 1871. 0,50 Mk. Derf., Ein preußisches Festspiel (4 m. R., 12 S.). Ebenda, 1896. Jungbänel, Alex., Der Kaiser und der Abt von Bürger. Zur Aufführung an Schulfesten und in geselligen Vereinen dramatisch bearbeitet. (16 m., 1 w. R. und Volk, 22 S.). Döbeln, C. Schmidt, 1876. 0,25 Mk. Karge, H., Reden und Deklamationen zu den patriotischen Schulfeiern. (73 S.) Spremberg (Lausitz). 1,50 Mk. Keck, K. H., Sedan, ein deutsches Heldenlied Halle, Waisenhaus, 1873. 1 Mk. Kiepert, Adf., Festspiel zur 100jährigen Geburtstagfeier Kaiser Wilhelm des Großen am 22. März 1897. (14 S.) Hannover, A. Kiepert. 0,60 Mk. Kleinjung, Gust., Festklänge für vaterländische Gedenktage. 1. Der große Kurfürst, Volksschauspiel in 5 Bildern. (6, 7, 3, 12 und 7 R., 90 S.) 2. Gedichte. Leipzig, Bädeker, 1891. Knabe, Karl, Deutschlands Errettung aus der römischen Knechtschaft. Festspiel (7 m. R., 16 S.). Cassel, Th. Kay, 1896. 0,20 Mk. Knauth, Franz, Von Ems bis Paris. Musik.-deklamatorische Gedenkfeier d. heutigen Kriegs Deutschlands wider Frankreichs 1870/71. Braunschweig, Harald Bruhn, 1874. 0,20 Mk. Köppen, Fedor von, Barbarossas Traum. Festspiel in 1 Aufzuge mit 7 Bildern zur 100jährigen Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms des Großen. Kranerz, L. M., Die deutsche Kaiserkrone. Vaterl. Festspiel (21 R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,60 Mk. Kröfell, Wilhelm, Das Vaterland sei unser Ruhm! Knabenfestspiel in 2 Aufzügen (10 m. R. und viel Volk, 38 S.). Berlin, August Rieße, 1892. 1 Mk. Landau, Richard, Barbarossa. Kyffhäuser-Festspiel zur Schulfeier für deklam. Vorführung (4 m., 1 w. R., 18 S.). Berlin, Ed. Bloch. 1 Mk. Lauff, Josef, Festspiel zum 2. September 1895 (5 R. u. Chor, 14 S.). Berlin, Köln, Leipzig, Ahn. 1895. Lehner, Frz., Deutsche Treue. Singspiel. Musik von Pet. Griesbacher. (36 S.) Leisering, H., Festspiel zur Feier der 25. Wiederkehr des Tages von Sedan von Schülern des Sophien-Rg. zur Aufführung gebracht. (15 S.) Berlin, W. Latte. 0,40 Mk. von Langen, C., Lieb Vaterland, magst ruhig sein! (Größere Anzahl m. R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,50 Mk. Lehnhard, P. A., Deutschlands erster Kaiser. Festspiel. Mühlhausen i. Th., G. Danner. 1,50 Mk. Meyer, Hans, Preußische Festspiele für Schulen: 1. Roßbach (12 m. R. u. Volk, 36 S.). — 2. Die Lützower (8 m. R., 36 S.). — 3. Weihnachten vor

Digitized by Google

Paris (8 m. R., 40 S.). Berlin, Julius Springer, 1889. Noelting, J., Festgedicht zur Aufführung in deutschen Schulen zum 22. März 1897. Mit musikalischen Einlagen von F. H. Lüthje. Hamburg, A. Lockhand, 1897. 0,50 Mk. Ohnesorge, Fr., Wilhelm der Große. Bilder aus dem Leben des Helden in Liedern und Versen. Berlin, Otto Salle, 1897. 1 Mk. Pabst, Paul, Am Fuße des Kyffhäusers. Festspiel. (5 m. R. u. Volk, 18 S.) Mühlhausen i. Th., Danner, 1897. 0,60 Mk. Pfeiffer, Martin, Das neue Reich. Patriotische Aufführung (Zahl d. Deklamatoren u. Belieben). Berlin, Mittler & Sohn, 1891. Derf., Friedericus Magnus. Bilder und Lieder aus dem siebenjährigen Kriege für patriot. Aufführungen (je 2 bis 5 R., 32 S.). Ebenda 1894. Derf., Der deutsche Freiheitskrieg in Lied und Wort zur Aufführung an patriotischen Festen (Zahl d. Deklam. n. Belieben, 31 S.). Altenburg, Bonde, 1889. Prasch, Aloys und Maximilian von H., Hohenzollern. Vaterländisches Festspiel in 1 Aufzuge und 12 lebenden Bildern (4 R., 28 S.). Mannheim, Vereinsdruckerei, 1895. Rackwitz, R., Im neuen Reich. Zehn vaterländische Festspiele und Gedichte. 1. Festspiel (3 w. R., 5 S.). 2. F. (4 m. R., 12 S.). 3. F. (6 m. R., 17 S.). 4. F. (3 m. R., 11 S.). 5. F. (2 w. R., 5 S.). 6. F. (3 m. od. w. R., 8 S.). 7. F. (7 m. od. w. R., 9 S.). 8. F. (5 m. R., 13 S.). 9. F. (5 m. R., 18 S.). 10. F. (7 w. R., 10 S.) 2. Aufl. Nordhausen, Eberhardt, 1890. Reimann, Georg, Kaiser Wilhelm I. Graudenz, Selbstverlag. Reinitz, Ernst, Vaterländische Festspiele für höhere Schulen: Zum Geburtstage Kaiser Wilhelms II. 1. (2 m. R., 8 S.). 2. (3 m. R., 17 S.). Zum Gedenktage Kaiser Wilhelms I. (3 m. R., 11 S.). Zum Gedenktage Kaiser Friedrichs (2 m. R., 5 S.). Zum Sedantage. 1. Der deutsche Rhein (3 m. R., 15 S.). 2. Der große Kurfürst (3 m. R., 14 S.). Breslau, C. Boysiahrt, 1889. Reiffert, Oswald, Otto mit dem Barte. Eine deutsche Sage zur Aufführung in höheren Schulen bearbeitet. (8 m. R. u. Volk, 35 S.) Leipzig, Rengersche Buchh., 1892. 0,70 Mk. Rodenberg, Julius, Zur Heimkehr. Schanz, O., Eine Nordlandsfahrt des Kaisers. Musik von H. Kipper. Schmidt, Henriette, Zwei deutsche Knaben im Jahre 1870. 3 Bilder (5 m., 1 w. R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,50 Mk. Schmidt-Weißenfels, Bei Sedan, Festspiel in 1 Akte. Schulz, G., Alsatia, patriotisches Festspiel in 1 Akte (7 m., 2 w. R.). Schulz, Herm., Deutschlands Stolz. Festspiel. (5 m. R.) Mühlhausen i. Th., Danner, 1897. 1,50 Mk. Schulze-Smidt, Bernhardine (E. Oswald), Deutsche Geisterstimmen. Vaterl. Festspiel in 1 Aufzuge und 6 Bildern. (5, 6, 5, 4, 5 u. 9 R., 33 S.). Berlin, Mittler & Sohn, 1884. Stephan, Christoph, Dem Kaiser Heil! 4 Bilder aus Kölns Vergangenheit und Gegenwart. Musik von H. Kipper. 1 Bild: Aus der Römerzeit (6 m. R., 24 S.). 2. Bild: Aus dem Mittelalter (2 m. R. u. Chöre, 15 S.). 3. Bild: Aus der Zeit der Freiheitskriege (10 m. R., 12 S.). 4. Bild: Aus der Gegenwart (4 m. R., 12 S.). Köln a. Rh., H. vom Endes Verlag, 1895. Stöwer, Rudolf, Zollernlieder. Gedichte und Festspiele für Kaisers Geburtstag und Sedar mit einer Notenbeilage. Breslau, Max Woywood. 0,75 Mk.

Strauß, A., Kaiserfeier zu Treuenfels. Festspiel d. Andenken auf hochdelen Kaisers Wilhelm I. gewidmet (18 S.). Cöthen i. A., evang. Vereinshaus. 0,60 Mk. Stukenbrock, Die Wacht am Rhein. Berlin, Kühling & Güttner. Thouret, G., Am Kyffhäuser. Vaterl. Festspiel für deutsche Schulen. Musik von A. Cebrian. (10 m. R., 12 S.). Berlin, Schlesingersche Buch- und Musikhandlung. Derf., Sedan. Vaterl. Festspiel in 4 Bildern zur Jubel-Sedanfeier 1895. Musik von Adolf Cebrian. (24 m. R., 24 S.). Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1895. 0,25 Mk. Treller, Franz, Fürs Vaterland. Dichtung für Soli, Chor mit verbind. Deklamation und Begleitung des Pianoforte oder Orchesters. (11 S.) Musik von Mangold. Cassel, O. Kuprion. 0,20 Mk. Derf., Dem Kaiser Heil! Zur Feier des Geburtstags Sr. Majestät. Komponiert von C. Ad. Lorenz. (12 S.) Cassel, J. Weber, O. Kuprions Nachf. 0,20 Mk. Volger, Adf., Wilhelm der Große. Patriot. Festspiel. (15 S.) Landsberg, Volger & Klein. 1 Mk. Vor 100 Jahren war's. Großer scenischer Festprolog. (3 R.) Berlin, Mart. Böhm. 1 Mk. Vorträge, Lieder und Spiele für Schulfeste. 1. Zur Feier des Geburtstags unseres Kaisers. 2. Vaterländ. Erinnerungsfeste. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,20 Mk. Warner, Richard, Das Losungswort oder Kaiser und Reich. (9 R.) Berlin, Ed. Bloch. 1 Mk. Wichert, Ernst, Das eiserne Kreuz. Lebensbild in 1 Akte. (6 m., 2 w. R., 19 S.) Ebenda. 1 Mk. Wildenbruch, E. von, Sedan. Heldenlied in 3 Gesängen Frankfurt a. O., Waldmann, 1875. Derf., Willehalm. Dramatische Legende. Berlin, Freund & Jnkel. 2 Mk. Wildenesner, A., Kaiser Wilhelm der Große. Festspiel. Minden i. W., Wilh. Kähler, 1897. 0,75 Mk. Derf., Kaiser Wilhelm der Große. (6 m. R., 8 S.). Minden i. W., Wilh. Köhler. 0,75 Mk. Windschild, Karl, Durch Nacht zum Licht. 1807 bis 1870. (48 S.) Cöthen i. A., ev. Vereinshaus. 0,60 Mk.

b) **Verschiedenen Inhalts**: Altis, Der letzte Tag im Olymp. Komödie mit Liedern nach bek. Melodien. (50 S.) Straubing, Volks- u. Jugendschriften-Verlag. 0,90 Mk. Banditz, Ed., Geistliches u. Weltliches für Schule und Haus. Döbeln, Carl Schmidt, 1896. 4,50 Mk. Blachny, Friedrich, Philipp Melanchthon, Festspiel in 1 Aufzuge. (9 m., 2 w. R., 24 S.) Dessau, Paul Baumann, 1897. 0,50 Mk. Drees, H., Hans Sachs. Ein Festspiel in 4 Bildern, musik. ausgestattet von Fr. Kriegeskotten. (7, 8, 6 u 3 R., 23 S.) Progt. d. G. zu Wernigerode, 1893. (Grünwald, E.), Festspiel zur 200jährigen Jubelfeier des Kgl. Französischen G. in Berlin. (17 m. R., 23 S.) Berlin, Pladnsche Buchhdl., 1892. Heintze, vergl. unter A, a. Kremser, Eduard, Sechs altniederländische Volkslieder aus d. Sammlung d. Adrianus Valerius vom Jahre 1626. — Dazu die verbindende Dichtung von Dr. H. Drees. Leipzig, F. E. C. Leuckart (Const. Sauder). Leite, R, Melanchthon-Feier zu seinem 400jährigen Geburtstage am 16. Februar 1897. Für evangel. Schulen, Anstalten u. Vereine bearbeitet. (14 S.) Gütersloh, C. Bertelsmann. 0,30 Mk. Penner, Emil, L'avocat Patelin. Comédie en 3 actes par Brueys. Leipzig, Rengersche Buchhdlg. 0,60 Mk. Derf., Charles XII. An historical Drama in 2 acts by Planché. Ebenda.

Digitized by Google

0,60 Mk. Ders., Le Bourgeois Gentilhomme. Comédie en 3 actes par Molière. Ebenda. 0,75 Mk. Ders., Cinderella-Mother Goose. By Miss Corner. Ebenda. 0,60 Mk Schmidt, P., Dr., Melanchthon. Ein vaterländisch-kirchliches Schauspiel. (37 S.) Leipzig, Bernh. Richter, 1897. 1 Mk Schwarzkopff, Paul, Bruder Gerhard. Vier Bilder aus der Reformationszeit. Dramatisches Festspiel zur Lutherfeier am 10. November 1883. 1. Bild (5 R. u. Volk, 6 S.). 2. Bild (10 R. u. Volk, 32 S.). 3. Bild (8 R. u. Volk, 30 S.). 4. Bild (20 R. u. Volk, 38 S.). Wernigerode, Paul Jütmer. 1 Mk. Strauß, A., Ein herrlich Zeugniß. Festspiel für Melanchthonfeiern und Reformationsfeste. (35 S.) Cöthen i. A., evangelisches Vereinshaus. 0,60 Mk. Unbescheid, Hermann, Das Vaterunser. Für 2- oder 3stimmigen Chor, Sopran-Solo mit verbind. Text und lebenden Bildern. Komponiert von Otto Müller. Breslau, Julius Hainauer. Text 0,20 Mk.

B. **Für Mädchen**: a) **Vaterländischen Inhalts**: Baltz, Johanna, Königin Luise. Dies., Lichte Bilder. Dies., Aus Germaniens Heldentagen. Dies., Heil Hohenzollern! Dies., Zollernfrauen. Dies., Wilhelm der Große. Borkowsky, Anna, Kaiser Wilhelm der Große in Wort und Lied. Zum 22. März 1797—1897. Eine Dichtung in 2 Tln. (11 S.) Königsberg, Gräfe & Ungers Sort. 0,65 Mk. Detlof, Martha, Huldigung der Monate für den deutschen Kaiser. (13 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 Mk. Dies., Aus großer Zeit. Patriotisches Festspiel. (11 R.) Ebenda. 0,60 Mk. Dies., Der Nornen Glückwunsch für den deutschen Kaiser. (4 R.) Ebenda. 0,60 Mk. Dies., Germanias Erwachen. (9 R.) Ebenda. 0,60 Mk. Dies., Rheingold (12 R.). Ebenda. 0,60 Mk. Dies., Frauenideale aus dem Hause Hohenzollern. Ebenda. 0,60 Mk. Ebeling-Gran, Blumenfestspiel zur 100jährigen Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms des Großen. (16 S.). Berlin, E. Bloch. 0,60 Mk. Falkenhagen, Herm., Cantate zur 100jährigen Geburtstagsfeier des Kaisers Wilhelm I. am 22. März 1897. (3 ideale R., 6 S.) Düsseldorf, Adolf Schneider. Fritze, August, König Rhien. Ein Festspiel für unsere deutsche Jugend (in 5 Gruppen). (59 S) Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1883. Heintze, Albert, Ehrenpreis. Vaterländ. Schauspiele für Deutschlands Töchter: 1 Burggräfin Elisabet (8 w. R., 22 S.). 2. Ein Tag aus dem Leben der Markgräfin Margareta (5 w. R., 16. S.). 3. Sabine von Ansbach (7 w. R., 10 S.). 4. Der Großmutter Schatzkästlein (2 w. R., 12 S.). 5. Herzogin Anna (4 w. R., 18 S.). 6. Eiche und Linde (3 w. R., 8 S.). 7. Geschichte und Erdkunde (2 w. R., 8 S.). Berlin, W. Regenhardt, 1894. geh. 1 Mk. Ders., vergl. unter A, a. Kranerz, Marie Luise, Die deutsche Kaiserkrone. Vaterländ. Festspiel (21 w. R.). Berlin, Ed. Bloch, 0,60 Mk. Nackwitz, vergl. u. A, a. Schanz, Frida, Frau Sage. Märchendichtung für Solo und weiblichen Chor, komp. von Joh. Pache. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 0,60 Mk. Schulz, Herm., Die Rheinwacht. Allegorisches Festspiel in 1 Akte. (3 R.) Berlin, Kühling & Güttner. Schulz, Königin Luise. Zeitbild in 5 Aufzügen. Halle, Waisenhaus. Siedler, Johanna, Königin Luise. Cyclus von 13 durch Declamation verbundenen Gesängen für 3stimmigen Chor, Soli und Pianoforte, komp. von Carl Bohm. (30 S.) Cassel, Otto Kuprion 0,20 Mk. Dies., Des Kaisers Ahnfrau. Cyklus von Gesängen u. s. w., komp. von Carl Bohm. (31 S.) Breslau, Julius Hainauer. 0,30 Mk. Dies., Germanias Huldigung zu Kaisers Geburtstag. Berlin, Fr. Schulze. Dies., Gruß der Städte zu Kaisers Geburtstag. Berlin, L. Appelius. Dies., Unser Wilhelm. Declam. und Lieder für Kaisers Geburtstag. Berlin S., Grimmstraße 32, I, Frl. Siedler. 1 Mk. (weit. Exempl. 0,30 Mk.) Dies., Wilhelm der Große, ein Lebensbild in Wort und Lied. Ebenda. Dies., Sedanfeier für Mädchenschulen. Berlin, Winckelmann & Söhne. Dies., Das deutsche Jahr (zur Sedanfeier geeignet), komp. von C. Bohm. Berlin, Simrock. Dies, Barbarossa und sein Knappe. Berlin S., Grimmstr. 32, Frl. Siedler. Dies., Ein deutsches Haus im großen Kriege. Sedanfeier. Ebenda. Wennhacke, Wilhelm (in Sondershausen), Eine deutsche Frau oder das Vermächtnis der Königin Luise. Schauspiel. Wild-Cuniener, Robert, Die Glückwunschfee. Festspiel mit Schlußeinrichtung für Kaisers Geburtstag. (6 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 Mk. Wolter, A., Frauensorge zur Kriegszeit. Lebende Bilder mit verbind. Worten und Gesängen. Ebenda. 1 Mk.

b) **Verschiedenen Inhalts**: Binder, Helene, Weihnachtslied und Weihnachtsfreud. (6 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 Mk. Bischoff, M. G., Ein Pensionsstreich. Lustspiel. (4 R.) Ebenda. 0,60 Mk. Dies., Kränzlieseens Schützling. Spiel mit Gesang. (6 R.) Ebenda. 0,60 Mk. Bischoff, M. H., Das Gänschen vom Lande. Lustspiel. (5 R.) Ebenda. 0,60 Mk. Ders., Fräulein Gernegroß. Schwank. (4 R.) Ebenda. 0,60 Mk. Bliedner, A., Des Frühlings Streit mit dem Winter. Musik von K. Burkhardt. Eisenach, Hofbuchdruckerei von H. Kahle. Ders., Des Mädchens Blumentraum. Musik von K. Burkhardt. (12 R., 23 S.) Ebenda, 1896. Detloff, Martha, In der Johannisnacht. Essenspiel. (12 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 Mk. Fleer, Ottilie, Acht Reigen (größere Anzahl). Ebenda. 0,60 Mk. Gehrke, Else, Dornröschen, ein Zaubermärchen. Duisburg a. Rh., Fräulein Gehrke, 1893. Dies., Schneewittchen und Sandmann. In 7 Bildern (18 R., 12 S.; 5 R., 15 S.; 15 R., 7 S.; 9 R., 18 S.; 12 R., 11 S.; 10 R., 10 S.; 15 R. u. Volk, 8 S.). Ebenda, 1895. Göbel, Ferdinand, Huldigung der Blumen. Düsseldorf, L. Schwann. 0,50 Mk. Groth, Ernst Johann, Deutsches Frauenleben. Dramat. Kulturbilder. 1. Frau Ursula (Zeitalter d. Reformation). (15 w. R. u. Volk, 25 S.) 2. Madame Breitkopf (Ein Rokokobild). (16 w. R., 32 S.) 3. Leier und Schwert (Zeit der Befreiungskriege). (11 w. R., 27 S.) Leipzig, Grunow. 1 Mk. Heintze, vergl. unter A, a u. B, a. Knips-Hasse, A., Frauengestalten aus Schillers Werken. (12 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 Mk. Knitterscheid, A., Freyr und Gerda. Ein lyrisch-dramatisches Spiel. Leipzig, Siegismund & Volkening. Margot, G., Frau Holle. Märchenspiel. (5 R.) Berlin, Ed. Bloch. Möder, Auguste, Dornröschen. Märchendichtung in 3 Teilen nach den Grimmschen Volksmärchen. Musik von K. Burkhardt. Eisenach, Hofbuchdruckerei von H. Kahle, 1896. Dies., Grete, Märchendichtung in 3 Teilen. Musik von K. Burk-

Digitized by Google

hardt. Ebenda. Müller, Hermann, König Goldner. Märchendichtung. Text und Musik. Leipzig, C. F. W. Siegels Musikalienhdlg. 0,10 Mk. Quäbicker, Laura, Festspiel, aufgeführt von Schülerinnen d. h. Töchterschule zu Siegen. Musik von B. Peiné. I. Teil: Mondnacht im Elfenlande. II. Teil: Was der Zauberspiegel zeigt. (22 S.) Siegen, Laura Quäbicker, 1886. Rüdiger, J., Das Fräulein von Hohenstein. Lustspiel. (9 w. R.) Berlin, Ed. Bloch. Schanz, Frida, Bei dem Rattenfänger im Zauberberge. Märchendichtung mit verbindender Deklamation, komp. von Attenhofer. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 0,60 Mk. Schöne, C. u. A. de Grahl, Die Blumenkönigin. Singspiel in 2 Teilen nach dem Englischen. Musik von Victor Holländer. (8 S.) Braunschweig, Henry Litolff. 0,15 Mk. Schlote, Helene, Die Geister der Schule. Festspiel (zum Schuljubiläum). (21 S.) Göttingen, Druck d. Dietrichschen Univ.-Buchdruckerei. 1891. Schwerin, A. von, Das Gespenst in der Pension. Lustspiel. (5 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,60 Mk. Siedler, Johanna, Seerösslein, die Meerjungfrau nach dem Andersenschen Märchen. Für 3stimmigen Chor, Soli und Pianoforte, komp. von Carl Bohm. (27 S.) Breslau, Julius Hainauer, 0,30 Mk. Dies., Hänsel und Gretel. Für 3stimmigen Frauenchor, Soli und Pianoforte, komp. von Carl Bohm. Ebenda. 0,20 Mk. Dies, Die Schneekönigin. Für 3stimmigen Frauenchor, Soli und Pianoforte, komp. von Carl Bohm. Ebenda. 0,30 Mk. Dies., Bethlehem. Komp. von A. Brede. Cassel, O. Cuprion. Steiner, Olga, Wer hat's gethan? Schwank. (5 M.) Berlin, Ed. Bloch. Dies., Zerstreut. Schwank. (7 M.) Ebenda. Dies., Gespenster. Schwank. (3 M.) Ebenda. Dies., Frl. Wildfang. Lustspiel. (3 M.) Ebenda. Dies., Bei der Wahrsagerin. Schwank. (4 M.) Ebenda. Dies., Kätes Schwärmerei. Lustspiel. (5 M.) Ebenda. Dies., Folgen einer Lüge. Lustspiel. (7. M.) Ebd. Dies., Der Preisaufsatz. Lustspiel. (6 M.) Ebd. Dies., Wenn die Katze fort ist. Schwank. (8 M.) Ebenda. Dies., Eine Theaterprobe. Lustspiel. (7 M.) Ebenda. Dies., Der Haupttreffer. Lustspiel. (6 M.) Ebenda. Dies., Die beiden Tanten. Mädchenkomödie. (3 M.) Ebenda. Dies., Schwerhörig. Schwank. (3 M.) Ebenda. Dies., Ausländerverkehr gesucht. Plauderei. (3 M.) Ebenda. Dies., Fräul. Hasenfuß. Schwank. (2 M) Ebenda. Thiel, J., Der Streit der Jahreszeiten. Schulfestspiel (größ. Anzahl w. R.). Berlin, Ed. Bloch. 0,60 Mk. Wette, Adelheid, Hänsel und Gretel. Märchenspiel in 3 Bildern. Wolter, A., Die Sage und das Volkslied. Lebende Bilder mit Text und Gesang. Berlin, Ed. Bloch.

C. **Für kleinere Kinder:** a) **Vaterländischen Inhalts:** Balß, Johanna: Aus dem Munde der Kinder. Vaterländ. Dichtungen. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagsbdlg. 1 Mk. Dies., Jungdeutschlands Huldigung an Kaiser Wilhelm I. Festspiel für Schulen. (13 S., 11 w. R.) Magdeburg, Niemann. Fricke, W., Eine Schulfeier am Kaisers-Geburtstage. Leipzig, Siegismund & Volkening. Ders., Schulfeier an vaterländischen Festtagen. Ebenda. 0,50 Mk. Hofmann, Friedrich, Das Vaterlandsfest. Deklamation und Gesang für Schulkinder mit Klavier und Orchesterbegleitung, komponiert von Julius Otto. Schleusingen, Konrad Glaser, 1876. Hufschmidt, J., Deutschland über alles! Vorträge, Lieder und Spiele für vaterl. Schulfeste. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,40 Mk. Johl, Karl, Heil, großer Kaiser, Dir! Kinderschauspiel in 4 Aufzügen. (5 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 Mk. Ders., Aus unserer großen Zeit. Kinderschauspiel in 4 Aufzügen. (5 R.) Ebenda. 0,50 Mk. Lausch, Ernst, Feier zum Geburtstage des Kaisers Wilhelm. Ausg. A für Lehrer, 0,30 Mk.; Ausg. B für Schüler, 0,10 Mk. Leipzig, Siegismund & Volkening. Obst, J. G., Kaiser Wilhelm der Große u. Kaiserin Augusta. Festschrift enth. Ansprache, Gesänge und Deklamationen für die Volksschule zum 22 März 1897. (22 S.) Osterwieck, A. W. Zickfeldt. 0,40 Mk. Offermanns, C., Ich bin ein Preuße! Für die Volksschule bearbeitet. Düsseldorf, L. Schwann. 0,50 Mk. Strauß, A., Unsere Jugend am Geburtstage des Kaisers. Ein Festspiel für die deutsche Jugend. (5 m., 3 w. R., 13 S.). Cöthen i. Anh., ev. Vereinshaus. 0,40 Mk. Ders., Heil Kaiser Wilhelm! Heil dem deutschen Vaterlande! Ein Seedankfestspiel zur 25jährigen Jubelfeier für die deutsche Jugend. (5 m., 5 w. R., 14 S.) Ebd. 0,30 Mk. Stück, Rhold, Wilhelm d. Große. Ein Festspiel für die Volksschule zum 100. Geburtstage des hochseligen Kaisers. (24 S.) Leipzig, H. Haacke. 0,40 Mk. Tholuch, Albert, Kaisergeburtstagsparade. Festspiel für Kinder. (7 R.) Berlin, Ed. Bloch. 0,50 Mk. Wachler Ernst, Unter den Buchen von Saßnitz. Ein Sommer-Festspiel. (VII, 96 S.) Berlin, R. Heinrich. 1,50 Mk. Wiener, K., Anleitung zu einer liturgisch-deklamator. Schulfeier zum 100. Geburtstage Sr. in Gott ruhenden Majestät Kaiser Wilhelm d. Großen am 22. März 1897. Gotha, C. Gläser. Lehrer-Ausg. (16 S.), 0,60 Mk.; Schüler-Ausg. (14 S.), 0,15 Mk.

b) **Verschiedenen Inhalts:** Baudiß, Ed., Das Kinderfest. 2. Aufl. Döbeln, Carl Schmidt, 1896 1,25 Mk. Detloff, Martha, Bilder aus dem Schulleben. Fest-Aufführung in 4 Abteilungen. Berlin, Ed. Bloch. 1 Mk. Fricke, W., Weihnachten. Dramat. Festspiel in Liedern für die Weihnachtsfeier in Kindergärten, Schule und Haus. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,15 Mk Führer, Carl E., Christliche Feststunden. Weihnachtsfestspiel. Geisler, C., Die Christnachtsfeier für Schulen, in dramat. und einfacher Form. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,40 Mk. Hallig, K., Das Volkslied. Kinderfestspiel. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 0,30 Mk. Ders., Der Weihnachtsbaum. Kinderfestspiel für 1- und 2stimmigen Kinderchor. Ebenda. 0,15 Mk. Ders., Schulfeier. Der erste Schultag — Schulfest — Schulentlassung. Ebenda. 0,30 Mk. Ders., Winterfeier. Kinderfestspiel. Ebd. 0,30 Mk. Machts, Kinderszenen. Der Kleinen Lust und Scherz. Für 1 Singstimme. Ebenda. 1,50 Mk. Mertens, Märchenspiele. Für Aufführungen in Schule und Haus. 1. Bändchen: Bearbeitungen nach Schauspielen. 6 Stück (182 S.) 2. Bändchen: Bearbeitungen nach Erzählungen. 6 Stück (171 S.) Hannover, Schmorl & von Seefeld, 1880. Müller, Marie, Kinderlied-Kinderspiel. Für Haus, Kindergarten und Elementarklasse. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagsbdlg. 2,40 Mk. Lausch, Ernst, Sammlung beliebter Kinderspiele im Freien und im

Digitized by Google

Zimmer zu Schul- und Kinderfesten. Leipzig, Siegismund & Volkening. 0,60 Mk. Pelz, Jos., Eine Wanderung durch die Heimat. Liederspiel mit Deklam., Chor und Instrumentalbegleitg. Reissert, Oswald, Däumling. Ein Märchen. Leipzig, Rengersche Buchhdlg. 0,80 Mk Rhiem, Caroline, Weihnachtsüberraschung und Weihnachtsfreude. Zwei Weihnachtsfestspiele für Kinder (2 m., 3 w. R., 12 S. und 3 m., 4 w. R., 15 S.). Cöthen i. Anh., evang. Vereinshaus. 0,30 Mk. Rüppel, Helene, Weihnachtsfestspiele und Weihnachtsgedichte zum Gebrauche für Schulen und Sonntagsschulen. 1. Die heilige Nacht (6 R. u. 2 Chöre, 4 S.). 2. Die Friedensboten (10 R. u. Chor, 4 S.). 3. Drei Gedichte. 4. Am Abend vor Weihnachten (14 R., 7 S.). 5. Weihnachten im Märchenlande (16 R. und Chor, 6 S.). Ebenda. 0,50 Mk. Schanz, Frida, Die Jahreszeiten. 4 Kinderfestspiele, komp. von K. Gäpfert. Leipzig, Gebr. Hug. Schott, Clara, Wie stellt man lebende Bilder? Mit Gedichten von Frida Schanz und Dr. Robert Bertin. Halberstadt, Ernstsche Verlagsbuchhdlg. 0,75 Mk. Strauß, A., Der Weihnachtsengel. Ein Weihnachtsspiel für Kinder (5 w. R., 7 S.). Cöthen i. Anh., ev. Vereinshaus. 0,30 Mk. Derf., Die Weihnachtskönigin. Ein Weihnachtsspiel für Kinder (3 m., 3 w. R., 22 S.). Ebenda. 0,40 Mk. Derf., Weihnachten in der Pension. (2 m., 7 w. R., 21 S.). Ebenda. 0,40 Mk. Thiel, Julie, Deutsches Haustheater für große und kleinere Kinder. Enth. Kindertheater und Gelegenheits-Aufführungen. Berlin, Ed. Bloch. 3 Mk. Trog, C., 90 Bewegungsspiele. Frankfurt a. M., Jägersche Verlagsbdlg. 0,80 Mk. Braune, Edmund, „Mutter u. Kind"-Spiel (2 m., 3 w. R.). Derf., Das Kochen (1 m., 4 w. R.). Derf., Auf der Parade (1 m., 1 w. R.). Derf., Dramatische Kinder-Charaden. Heft I u. II. Berlin, Ed. Bloch. Preis à 0,50 Mk. Cassau, Karl, Kleine Fehler (7 m. R.). Derf., Zum Hochzeitstage der Eltern (1 m., 2 w. R.). Derf., Zur Weihe von Mütterchens Geburtstag (1 m., 2 w. R.). Ebenda. Preis à 0,50 Mk. Göritz, C., Die Arbeit oder: Der Stein der Weisen. 3 Bilder (3 m., 4 w. R.). Ebenda 0,50 Mk. Haasland-Rheinländer, C., Die verdeckte Schüssel. 3 Aufzüge (2 m., 2 w. R.). Ebenda. 0,50 Mk. Hohenadel, Therese, Der Dank des Gnomenkönigs. 3 Aufzüge. 6 m., 3 w. R.). Ebenda. 0,50 Mk. Johl, Karl, Allein Gott in der Höh' sei Ehr'. Kinder-Weihnachtsspiel. 4 Aufzüge (5 R.). Ebenda. 0,50 Mk. Kalla, Marie, Im Märchenwalde. Weihnachtsbild (2 m., 2 w. R.). Ebenda 0,50 Mk. Krone, Marie, Der Peter in der Fremde. 3 Akte. (2 m., 3 w. R.). Ebenda. 0,50 M. Langen, C. von, Die Belohnung. (1 m., 3 w. R.) Derf., Der Freundin Geburtstag. (4 w. R.) Derf., Nanettens Rache. (4 w. R.) Derf., Till Eulenspiegel. (7 w. R.) Ebenda. Preis à 0,50 Mk. Margot, G., Hänsel und Gretel. 4 Bilder. (2 m., 3 w. R.) Derf., Blaubart. Kinder-Komödie in 3 Bildern (1 m., 2 w. R.). Derf., Weihnachts-Schäfchen. (3 w. R.) Derf., Der Wolf und die 7 Geißlein. 3 Bilder (9 R.) Derf., Der König im Bade. 3 Bilder (4 m. R.) Ebenda. Preis à 0,50 Mk. Marwitz, Marie v. d., Die Schneewichtel. (6 R.) Dies., Der kluge Onkel. 2 Akte (3 m., 3 w. R.). Dies., Die kleinen Hausgeister. 2 Akte (6 R.) Dies. Eingereget. Posse (2 m., 3 w. R.) Ebd. 0,50 Mk. Piening, C., Die Heinzelmännchen. Märchenfestspiel. (6—12 R.) Ebenda. 0,50 Mk. Reinboth, A.: Die heilige Nacht. Weihnachts-Krippenspiel (5 m., 2 w. R.) Ebenda. à 0,50 Mk. Schmidt, Chr. v., Der Eierdieb. (2 m., 1 w. R.) Ebenda. 0,50 Mk. Schmidt, Henriette, Das Wunderglöckchen. 3 Aufzüge (2 m., 5 w. R.) Ebenda. 0,50 Mk. Schulze, A., Unübertroffene Wünsche. (1 m., 4 w. R.) Ebenda. 0,50 Mk. Sontowsky, Johanna, Die kleinen Schatzgräber. (4 m., 6 w. R.) Ebenda. 0,50 Mk. Stangenberger, Johs., Weihnachtsfest. Eine musikalisch-deklamatorische Abend-Unterhaltung für d. Volksschule. 2 Aufl. (32 S.) Weißen, H. W. Schlimpert. 1 Mk. Steiner, C., Die Versetzung. Schwank. (2 m., 1 w. R.) Derf., Brüderchen und Schwesterchen. (1 m., 1 w. R.) Derf., Abergläubig. Lustspiel. (1 m., 4 w. R.) Ebenda. Pr. à 0,50 Mk. Taubert, Marie, Die Heilquelle. Märchenspiel. (4 m., 3 w. R.) Dies., Blaubart. 3 Bilder. (1 m., 2 w. R.) Dies., Das Buch unterm Kissen. Schülertraum. (15 R.) Ebenda. Preis à 0,50 Mk. Thiel, Julie, Kinderreigen. Lustspiel. (17 R.) Dies., Weihnachtsenglein. 2 Aufz. (2 m., 3 w. R.) Dies., König Drosselbart. 5 Szenen. (4 m., 7 w. R.) Ebenda. Preis à 0,50 Mk. Weihnachtsspiele, Drei für Kinder. Die Hirten bei der Krippe, der bethlehemit. Kindermord, die heiligen drei Könige. (80 S.). Regensburg, J. Habbel. 0,75 Mk.

Bemerkung. Dies Verzeichnis erhebt durchaus keinen Anspruch auf Vollständigkeit, es ist aus Angaben in Zeitschriften und Zeitungen aller Art, Prospekten u. s. w. entstanden; nur wenige Verfasser und Verleger haben der Aufforderung entsprochen, die Titel ihrer Stücke einzusenden. Auch das Hinrichsche Bücherverzeichnis und ein Aufsatz in einem älteren Jahrgang der Blätter für das höhere Unterrichtswesen, sowie die Abhandlung von Dr. O. Friedel: Über Schulfeierlichkeiten und Schulfestspiele in den „Lehrproben und Lehrgängen", 50. Heft. Dez. 1896. S. 91—100, wurde benutzt. Natürlich haben nur die wenigsten der aufgenommenen Stücke dem Verfasser selbst vorgelegen.

Cassel. K. Knabe.

Kinderschriften

s. Jugendlitteratur

Kinderschutz

s. Fabrikarbeit

Kindersparkassen

s. Schulsparkassen

Kinderspiele

s. Jugendspiele

Kinderstudium

s. Kinderpsychologie

Digitized by Google

Kindisch

Ursprünglich gleichbedeutend mit kindlich, erhielt das Wort „kindisch“ im 18. Jahrhundert die Bedeutung einer tadelnswerten Eigenschaft und wurde zu einem Sammelbegriffe, der an Untugenden in sich schließt: Einfältigkeit, Trotzköpfigkeit, Unbeständigkeit und Unverständigkeit, Unbesonnenheit, Launenhaftigkeit, Würdelosigkeit, Neigung zu Geschwätzigkeit, roher Neckerei und lärmendem Gebahren, kurz eine Verquerung der Eigenart, die in ihrer unangemessenen Gesamterscheinung von der Schönheitslinie des edeln Maßes ebenso entfernt ist, wie von der ruhigen Größe des klaren Denkens und der zielbewußten Sicherheit des sittlichen Handelns. In allem jähem Wechsel unterworfen, denkt, redet und handelt der Kindische nicht nach reiflicher Überlegung, sondern nach den Eingebungen des Augenblicks. Seinem Vorstellungsleben mangelt es an Stetigkeit, seinem Denken an logischer Ordnung, seinem Willen an Selbstzucht. Kindisches Gebahren wirkt in jeder Hinsicht abstoßend, weil es im Denken, Reden und Thun zu den Forderungen der Schicklichkeit und zu den Grundsätzen der Sittlichkeit in grellem Widerspruche steht. Ein gewisses Maß davon gehört zur kindlichen Eigenart; am stärksten tritt es, und zwar hier zugleich als ein Merkmal des übermächtigen Kraftbewußtseins, in den Flegeljahren bei Knaben hervor (Spielereien, Neckereien, Gewalttätigkeiten u. s. w.). Bei Schwach- und Blödsinnigen trägt sehr oft die gesamte Lebensführung das Gepräge des Kindischen, und zwar entweder in freundlich-lieber, oder in unartig-boshafter Gestalt. Mit zunehmendem Alter und wachsender Einsicht verschwindet in der Regel das Kindische, doch kennt man genug Männer ohne Manneswürde und Weiber ohne Weiblichkeit.

Das Erziehungsverfahren, welches diesen Kinderfehler beseitigen will, muß vor allem bemüht sein, den Geist in strenge Zucht zu nehmen, die Gesinnung mit den Idealen des Wahren, Guten und Schönen zu erfüllen und besonders den Willen zu befähigen, strenge Selbstzucht zu üben gemäß den Forderungen der Schicklichkeit und Sittlichkeit; auch hier gilt Herbarts Wort: „Der Knabe muß seine Besserung sich selbst verdanken wollen.“

Leipzig. Gustav Siegert.

Kirchbesuch der Schulkinder

1. Nötigung dazu. 2. Bedenken dagegen. 3. Kindergottesdienst.

1. Die Nötigung zum Besuche der Kirche durch die Kinder beginnt schon in der vorschulpflichtigen Zeit; sie wird erweitert und verstärkt durch die Schule und vielfache spätere Erfahrungen im Leben. Das kleine Kind wird schon von der Größe, der abgesonderten Lage der Kirche, dem Glockenrufe, Orgelklang und Gemeindegesang in ihr angezogen. Auffallen muß ihm, daß Sonn- und Feiertags Vater, Mutter, erwachsene Geschwister oder sonstige Bekannte ernst, gemessenen Schrittes, im festlichen Schmucke dahin gehen und freudig gehoben von da heimkehren, daß ferner von der Kirche mit Scheu und vielfach mit Ehrfurcht gesprochen wird. Zur Kirche wird es hingezogen, weil es weiß, daß in ihr an ihm und anderen die Taufe und Konfirmation vollzogen wurde und wird, daß in ihr Erwachsenen das heilige Abendmahl gereicht, der Ehebund vor Gott geschlossen, der Tote vor seiner Grabesruhe noch einmal niedergesetzt oder doch eine ergreifende Trauerfeier für ihn abgehalten wird. Die wichtigsten Lebensabschnitte beginnen mit kirchlicher Feier. Mit Angehörigen stand es an Gräbern von lieben Verstorbenen; meist sind die an der Kirche oder der Gedanke wird an ihnen doch zu ihr gelenkt. Daher will schon das kleine Kind an und für sich zur Kirche. Es ist erstaunt über den ihm außergewöhnlich vorkommenden Bau, über seine Größe, Weite, Höhe, seine Neigen, seinen Ernst und Schmuck. Es wagt im Gotteshause nicht zu sprechen, und das Große, Erhabene, Außergewöhnliche prägt sich ihm ein. Es schadet nichts, wenn kleinere Kinder, etwa vom vierten Jahre an, einmal zur Kirche kommen; am schicklichsten geschieht's mit Vater oder Mutter zu einer Zeit, in der es mit den Begleitern allein ist. In jedem Orte findet es die Kirche und sieht sie aus der Ferne von ihm zuerst. Sollten die Vorfahren umsonst hohe Kirchen gebaut haben? Sollten der brausende Orgelton und der mächtige Glockenruf ohne Bedeutung sein? Liegt es nicht nahe, daß das gewaltige Kirchgebäude mit seinem emporstrebenden Turme dem Kinde zuerst die Augen öffnete und ihm dann als eine Verbildlichung der stimmungsvollen, erhebenden und anschaulichen Erzählungen der heiligen Schrift erscheint? Das Kind be-

Digitized by Google

kommt in seiner Hilfsbedürftigkeit schon sehr früh ein Ahnen von dem notwendigen Anschluß an Gott und von dem Werte des Gotteshauses. Die ganze Bedeutung des letzteren wird aber erst im Laufe der Zeit schrittweise verständlich. Wesentliche Hilfen dazu geben der Schulunterricht und das Schulleben. Im Unterricht nimmt der religiöse die erste Stelle ein, aber auch andere Lehrzweige schaffen Nutzen. Ihnen dient die Kirche als Gebäude mehrfach zur Anschauung, z. B. dem Zeichnen, der Geschichte, der Raumlehre, dem Rechnen. Dadurch wird zugleich das Äußere des Gebäudes bekannt und besser verstanden. Für wieviele Belehrungen aus der Geschichte und der Kunst giebt das Gotteshaus Auskunft, natürlichen Ausgang, Belege! Wie leicht sind kirchliche Sinnbilder in ihm zu deuten! Auf diese Weise wird die Kirche in den Gedankenkreis der Kinder verwebt und zugleich werden apperzipierende Vorstellungen für den religiösen Unterricht geschaffen. Von einer dadurch herbeigeführten Verweltlichung des heiligen Hauses kann nicht die Rede sein, wenn auch betont sein soll, daß die Kirche wegen der Erreichung der zuletzt genannten Ziele nicht erbaut wurde. Ihren eigentlichen Zweck muß das Schulkind erfahren. Ihn dem Kinde in einem Lehrsatze, den es unverstanden aufzunehmen hätte, etwa sagen, ist wertlos, wie alles dem Kinde ohne Verständnis Aufgezwungene wertlos ist. Das Kind erkennt mit der Zeit, daß nicht das Äußere an ihr, sondern die Feier in ihr das Wesentliche ist. Der Religionsunterricht begründet die Teilnahme an dieser. Insbesondere geschieht das durch die Erläuterung des 3. Gebots und der Sakramente. Beispiele hierzu lehren dem Schüler, wie Eltern mit ihren Kindern im Gotteshause beten, wie vor wichtigen Vorhaben Gott in seinem Hause angerufen wird, und mit welch hoher Begeisterung Fromme den segensvollen Aufenthalt in ihm preisen. Das heimatliche Gotteshaus tritt in seiner Ehrwürdigkeit hervor und zieht das Kind an, zumal wenn dieses dessen Geschichte erfährt und ihm nahe gelegt wird, wie viele, vielleicht seit Jahrhunderten, andachtsvoll zu ihm kamen, demütig bittend oder herzlich dankend an der Feier in ihm teilnahmen und mit der Gewißheit, Gott von neuem gefunden, ihm sich mehr angeschlossen zu haben, dasselbe reich beglückt verließen. Auch die Vorfahren, die Groß- und Urgroßeltern, des Kindes waren unter ihnen. Neben der katechetischen Behandlung des 3. Gebotes und der Sakramente führt zum Gotteshause auch die Erklärung der Gesangbuchslieder und der Religionsunterricht durch seine Erhebung und Lehre überhaupt. Zeigt er doch dem Schüler die Bestimmung des Menschen, sowie den Weg, sie zu erreichen, und er erkennt seine vornehmste Aufgabe darin, diese Gewißheit des Zieles und Weges dem Schüler zum unverlierbaren Eigentum zu machen. Zu den besten Mitteln hierfür rechnet Herbart die sonntäglichen Predigten, wenn sie für die Jugend verständlich sind.

Die durch den Religionsunterricht erzeugte Gemütsstimmung verstärkt vielfach der Unterricht im Deutschen durch Erläuterung von poetischen und Prosastücken und durch die daraus entspringenden schriftlichen Arbeiten. Beglückende Erhebung z. B. entsteht, wenn der Schüler an Löwensteins oder Hebels „Sonntag“ die sonntäglich-feierliche Stimmung, an Uhlands „Tag des Herrn“ das in Gott versunkene Beten und im „Lied des Armen“ das dem innersten Herzen entströmende, fast aufjauchzende Glück des Armen beim Anblick der Kirche mit empfindet. Und wieviel ähnliche Fälle ließen sich noch anführen!

Im Sprachunterrichte oder auch in der Geschichte findet sich Gelegenheit in die alten deutschen Volksbräuche und Meinungen über den Feiertag, den Besuch der heiligen Orte und der Teilnahme an der Feier in ihnen einzuführen. Hier nur ein paar Beispiele! Schon im alten Heidentume ist die Sonntagsentheiligung mit bösen Folgen bedroht, wie die Sagenkreise vom Freischütz und Sonntagsjäger berichten (s. auch Goethes „Wandelnde Glocke“). Am „Sunnendag“ unserer heidnischen Vorfahren hatte die Sonne besondere heilende, lebenweckende Kraft.*) In manchen Gegenden werden kleine Kinder zur Kirche gebracht, wenn der Segen gesprochen wird, damit auch sie teil an ihm haben. Auf diese Weise finden sich mancherlei Stützen zur Hinlenkung des Sinnes auf die Kirche, die durch alten volkstümlichen Brauch ehrwürdig geworden sind.

Wie das Schulleben darauf abzielt, dem Schüler klar zu machen, daß er in einer geheiligten Gemeinschaft steht, die eine Vorbereitung ist für die spätere kirchliche Gemeinschaft der Erwachsenen, ist später berührt. (S. dazu den Art. Andacht.) Selbstverständ-

*) S. Freybe: Die Pflege christl. Volkssitte. S. 37.

Digitized by Google

lich ist, daß der Lehrer mit seiner Familie den Schülern ein Beispiel im Besuche des Gotteshauses ist. So führt die Schule zu der Erkenntnis, daß der Mensch ohne Kirchbesuch kein Mensch ist, unbefriedigt und elend bleibt. Die Kirche und die Feier in ihr ist also nichts Zufälliges, Unwesentliches, sie mußte nach dem vorhandenen körperlichen und seelischen Bedürfnisse des Menschen entstehen. Schon beim Kinde erzeugt die strenge Wochentagsarbeit das Bedürfnis der Ruhe und der Feier und es will nach empfangener Labung danken und in Sorgen bitten.

Vielfache Erfahrungen im Leben bestätigen ihm dies. Der Schüler muß nur gewöhnt werden, alles mit denkendem Blick aufzufassen und acht zu haben auf das, was um ihn her sich abspielt. Dieses fordert einen langsamen Fortschritt im Unterricht, der keine Beschwernis durch Unverstandenes giebt.

Bei rechter, einfacher Leitung ist dem Kinde der Kirchbesuch naturgemäß. Es ist erfreut, wenn die Schule oder doch ihre oberen Klassen bei vaterländischen Festen oder zur hohen kirchlichen Feier (Reformationsfest, Weihe der Kirche) gemeinsamen Kirchgang hält. Ist es bei besonderen Gelegenheiten im feierlichen Zuge zur Kirche gekommen, und hat es im dicht besetzten Hause des Herrn aus vollem Herzen, entzündet an der Andacht und der Glaubensfreudigkeit der Gemeinde in sich versunken, mit gesungen: Ein feste Burg ist unser Gott, traf die Predigt sein Inneres, fand es durch sie, was ihm not war, so bleibt ihm dies unvergeßlich fürs ganze Leben und wird immer wieder zu einem neuen Ansporn, den Gottesdienst zu besuchen. Das Kind ist ergriffen und gehoben von der Begeisterung der Gemeinde, und hat es einen allgemeinen vaterländischen Dank- oder Bittgottesdienst erlebt, so spürt's dessen Segen. Selbst durch das Haus etwa widersetzlich gemachte Kinder kommen nach und nach. In der empfänglichen kindlichen Natur bildet und gründet sich das Gottvertrauen, das einzig und allein das Glück auf Erden ausmacht. Daß dabei reichlich Blicke nach dem vollkommeneren Jenseits gehen, wird erst recht wieder zum Kirchbesuche anregen. Nach und nach wird ihm die Kirche zur Heimat, die es lieb gewinnt, wie es nach einem Naturgesetze seinen heimatlichen Ort lieb hat. — Mag daher zuerst der Kirchgang gewohnheitsmäßig erfolgen, er wird mit der Zeit aus innerer Überzeugung notwendig. Die Schule hat ihr Teil beigetragen, den Schüler zur Fortsetzung ihrer Erziehungsarbeit durch die Kirche geschickt zu machen. Den Schülern erscheint's selbstverständlich, den Gang des Gottesdienstes anzugeben oder von den gesungenen Liedern und der Predigt Mitteilung zu machen. Selbst diesbezügliche Niederschriften können von befähigten Schülern gefordert werden. Aber wurde auch wirklich nichts gemerkt, ein bleibender Eindruck entstand doch.

Sollte wirklich der Widerstand des Hauses gegen die Kirche unüberwindlich sein — und einzelne traurige Erfahrungen machen dies zweifellos —, so hat der Lehrer, da es sich hier um Erreichung des höchsten und Lebenszweckes handelt, den Schüler zum Kirchbesuche zu nötigen, unter Umständen zu zwingen. Hat sich doch der Schüler so oft der besseren Einsicht des Lehrers zu beugen! Ein wirksamer Zwang wird geschaffen, wenn der heutige durchweg aufs Praktische gerichtete Zuschnitt der Schule ideale Seiten mehr pflegen wird. Das kann recht gut geschehen, ohne daß der wirkliche Boden unter den Füßen verloren geht.

2. Bedenken. Kleineren Schülern, etwa bis zu dem 12. Lebensjahre, ist der Kirchbesuch freizustellen. In den ersten Schuljahren und in der vorschulpflichtigen Zeit soll er nur in Begleitung erwachsener Angehörigen stattfinden. In den letzten 2 oder 3 Schuljahren vor der Konfirmation jedoch ist er anzuordnen, und unter allen Umständen ist darauf zu sehen, daß Konfirmanden jeden Sonn- und Feiertag mindestens einmal zur Kirche kommen. Konfirmierte Schüler gehören selbstverständlich jeden Sonntag in die Kirche. Der Lehrer ist verpflichtet, hierüber zu wachen. Hiergegen sind Bedenken erhoben worden. Man hat gesagt: der Gottesdienst*) ist in seiner Anlage, seinem Umfange, nach seinem Inhalte und Zwecke i. a. für Erwachsene berechnet. Lied, Liturgie, Schriftwort, Predigt und Gebet sind für Erwachsene bestimmt. Dabei ist aber übersehen, daß schon die Volksschule im Unterricht die besten Kirchlieder, mehrere Schriftstellen und Gebete liebgewinnen läßt und die Liturgie behandelt, und daß sie in ihren Andachten am Wochenschluß und am Wochenanfang die Sonntags-Evangelien und -Episteln zur Erbauung verwendet. Wohl mag der Geistliche sich in

*) Der Ausdruck ist dem Sprachgebrauche folgend beibehalten, obgleich er nach seiner wörtlichen Bedeutung im protestantischen Sinne falsch ist.

Digitized by Google

Form und Inhalt der Predigt zuerst nach dem Bedürfnis der Gemeinde richten müssen. Wer aber will behaupten, daß innerhalb der Spanne, die durch geistig hochstehende und geistig arme Gemeindeglieder bezeichnet ist, nicht auch der und jener kindliche Geist steht, der von demselben inneren Bedürfnis durchdrungen ist, wie es die Erwachsenen zur Kirche treibt? Einzelne Kirchlieder, Predigttexte, Gebete und die Predigt bleiben dem Schüler neu. Und das ist der Grund für die Behauptung, dadurch und durch den längere Zeit währenden Gottesdienst, der den Schüler zur Ruhe zwinge, müsse beim Kinde eine körperliche und geistige Schädigung entstehen — eine körperliche besonders in der Kälte des Winters, wenn der arme Schüler ungenügend bekleidet zur Kirche kommt, eine geistige durch die aufgenötigte Ruhe, die an dumpfes Hinbrüten, Abschweifen der Gedanken, Gleichgiltigkeit und Widerwärtigkeit gegen das Heilige nachhaltig gewöhne. Der schlaue Schüler aber, der sich bei dem ihn beaufsichtigenden Lehrer einschmeicheln wolle, erscheine aufmerksam zuhörend und eigne sich einen seiner kindlichen Natur widersprechenden kopfhängerischen Pietismus an und sein heiteres und reines Kindergemüt werde zur Lüge und Heuchelei hingeleitet. Die dem Schüler unbekannten Lieder, Predigttexte und auch die Predigten selbst werden aber immer gewisse Saiten im kindlichen Gemüte berühren und zum Erklingen bringen; ganz und gar für hoch Gebildete und Gelehrte sind sie nie bestimmt gewesen. So wird auch der Volksschüler aus der Predigt Erlebtes zu erkennen oder zu ergänzen vermögen (und das ihm in der Schule Gebotene soll ihm wie Erlebtes sein). Weiß doch der Geistliche, daß die einfache Predigt, von der als Grundeigenschaft immer die lebensvolle Anschaulichkeit gefordert wird, auch für die Erwachsenen am geeignetsten ist. Sollte er aber wirklich einmal den Erwachsenen etwas zu sagen haben, was nicht für Kinder taugte, dann wird er auch die entsprechende Form hierfür finden, auch dann, wenn Kinder an dem Gottesdienste teilnehmen. Die Gebete sind alle im kindlichen Sinne gehalten. Die geistige Überanstrengung des Schülers und deren Nachteile können daher gar nicht eintreten und bei befürchteter körperlicher Schädigung zur Zeit der Kränklichkeit des Schulkindes oder in strenger Winterkälte kann Beurlaubung vom Kirchbesuche erbeten und gewährt werden. Den Schülern den Kirchbesuch etwa verbieten wollen, wird wohl niemand beikommen. Die erste Teilnahme am Gottesdienste soll zudem mehr zuschauend sein. Das Gebot, zur Kirche zu gehen, erscheint dem Schüler zunächst als Regierungsmaßregel der Schule. Weiß der Schüler dann, worin die kirchliche Feier besteht und lehrte ihm der Unterricht, was sie soll, so erkennt er ihren Segen. Ferner wird kein Gottesdienst auf den helfenden Gesang der Schüler verzichten können. Wären diese Sänger aber im Gotteshause in sittlicher Gefahr, wer möchte dann verantworten, daß sie zur Kirche beordert wurden? Es ist füglich eine Unüberlegtheit und ein Unrecht, den Ausschluß der Kinder vom Gottesdienste ernstlich fordern zu wollen. Der Schüler wird bald inne, daß in ihm die Erhebung größer, die Andacht inniger, der Sinn reiner wird und er zum Gotteshause auch kommen kann, wenn Schule und Elternhaus nichts mehr zu geben vermögen. So soll unser Schüler den Segen des Sonntags und Kirchenjahres empfinden und in die kirchliche Gemeinschaft hinein wachsen und am Konfirmationstage tief ergriffen sein, wenn seine Aufnahme in diese kirchliche Gemeinschaft von der ganzen Gemeinde als kirchliches und Bekenntnisfest gefeiert wird. In dem Bewußtsein, nun mehr als bisher seinen Gott allein zu suchen, soll er zum erstenmale zum Tische des Herrn gehen.

3. Kindergottesdienste. Für die Kinder bis zum 12. Lebensjahre muß ein Ersatz geschaffen werden. Er besteht in den Schulandachten (s. d. Art.) und im Kindergottesdienst (s. d. Art.). Das Schulleben fortzuführen durch Erbauungsstunden, die Sonntags in der Schule abgehalten werden, ist nur in wenig Fällen möglich. Der Lehrer allein wird am allererſten das Innere seines Schülers fassen können. Das soll in der Schulandacht geschehen. Mager hält das Erfassen des kindlichen Innern im Kindergottesdienst für so wichtig, daß er den Religionsunterricht von einem Geistlichen erteilt wissen will. Erbauungsstunden Sonntags in der Schule abzuhalten ist vielfach deshalb nicht möglich, weil der Lehrer als Christ am Gottesdienste teilnimmt, oder als Kirchdiener in ihm Organist oder Kantor ist oder in der freien Zeit des Sonntags leider — Unterricht in der Fortbildungsschule erteilen muß. Letzteres bleibt auch im Hinblick auf die Fortbildungsschüler mehrfach eine Versündigung; können diese doch dadurch vom Gottesdienste abgehalten werden oder ihre

Digitized by Google

Teilnahme an ihm wird ihnen mindestens erschwert.

An Schulen, deren Lehrer und Schüler am Sonntage frei sind, und an Internaten werden Schulgottesdienste am Platze sein. Das Schulleben erhält dann am sichersten die rechte kirchliche Ergänzung. In den anderen Fällen bereiten die Schulandachten der Wochentage auch bei den jüngeren Schülern den Drang, zur Kirche zu kommen, vor; sie werden nach Scheiberts Wort zu Glockenrufen für die kirchliche Sonntagsfeier und klingen, in rechter Weise abgehalten, noch nach, wenn die Grammatik der Schule längst vergessen ist.

Litteratur: D. Art. in Schmids Encyklopädie.

Neustadt (Orla). H. Winger.

Kirche und Schule

s. Schule und Kirche

Kirche und Volksbildung

Es handelt sich in den folgenden Darlegungen nicht um den Einfluß der Kirche auf die Volksschule, überhaupt nicht um die Schule im engeren Sinne des Wortes, sondern um den Beitrag der Kirche zur Pädagogik der erwachsenen Volksmenge. Man kann die Frage so stellen: welche Einwirkung auf den Volksgeist kann und soll die Kirche ausüben?

Daß die Kirche in der Vergangenheit den größten Einfluß auf die Denkweise der Menge gehabt hat, braucht nicht erst breit ausgeführt zu werden. Der Geistliche war der Bildungsvertreter an sich und alle Bildung, die er brachte, war kirchlich. Keine Zeitungen, keine sonstigen Redner störten die Einheitlichkeit der Volksbelehrung. Wenn die Geistlichen treu und eifrig waren und sich nicht durch theologische Gegensätze des Vertrauens gegenseitig beraubten, so hatten sie in konfessionell einheitlichen Gegenden, insbesondere auf dem Lande, das Denken der Menge in ihrer Hand. Ja, selbst heute noch giebt es sowohl im katholischen wie im evangelischen Gebiete ganze Landstriche, in der das alte Verhältnis von Kirche und Volksbildung noch vorhanden ist. Uns sind Gegenden bekannt, wo es noch heute in ganzen Dörfern keinen Einzigen giebt, der vom Kirchenglauben abgefallen ist.

Auch diese Gegenden bieten der Kirche ihre ganz eigenen Schwierigkeiten, sobald sie sich ihres Berufes erinnert, Seelen wirklich zu innerlichem Leben zu wecken. Kirchliche Sitte und Gewohnheit ist noch lange keine persönliche Frömmigkeit und man kann versucht sein zu fragen, ob man überhaupt irgendwo die Erhaltung des alten patriarchalischen Zustandes wünschen soll. Es liegt oft wie Blei über den kirchlichsten Gemeinden, ängstlich und scheinbar unabänderlich zugleich. Man seufzt nach Sturm und doch fürchtet man sich vor dem Radikalismus, der alles verneint, man möchte Weckung ohne vorhergehende Erschütterung der Autorität. Dieser Wunsch ist auch als Wunsch ganz richtig und gut, nur fordert er zu seiner Verwirklichung etwas, was in den seltensten Fällen vorhanden ist, nämlich eine religiöse Persönlichkeit von überragender Kraft, die neues Leben entzündet ohne erst Zweifel zu wecken. Solche Männer waren auf evangelischem Gebiet Harms, Löhe, Büchsel. Sie nahmen die vorhandene Autorität des geistlichen Amtes und machten sie zur Quelle des Glaubenslebens. Im ganzen aber sind diese Fälle nicht sehr häufig. Viel öfter begegnet es, daß der Anstoß zur Besinnung und Verinnerlichung von außen kommen muß. Er kommt entweder vom Pietisten oder vom Politiker.

Unter Pietist verstehen wir in diesem Zusammenhange alle diejenigen Elemente, die neben der offiziellen Kirche einen Glauben voll besonderer Wärme pflegen wollen. Ob sie Herrenhuter, Evangelisten, Methodisten, Baptisten oder Spiritisten sind, kommt für unseren Gesichtspunkt wenig in Betracht. Man kann den Einfluß der Pietisten im vorigen Jahrhundert nicht leicht zu hoch anschlagen. Es war eine Lebensfrage der Kirche, ob sie den Pietismus jener Tage in sich vertragen konnte. Sie hat es gekonnt, wenngleich mit großen Schwierigkeiten. Im Pietismus wurde die alte Autorität, der geistliche Amtsbegriff, angebrochen. Erst dadurch wurde freie Bahn für die nichtkirchlichen Regungen überhaupt geschaffen. Indem der Pietist für sich Freiheit errang, so kämpfte er für die Freiheit überhaupt. Der ganze moderne Liberalismus gründet sich auf englischen Pietismus. Um diesen Einfluß des Pietismus zu studieren, muß man ihn heute dort beobachten, wo er in streng kirchlichen Gegenden einzieht. Erfahrene Beurteiler halten in gewissen lutherischen Gegenden der alten preußischen Provinzen die Pietisten für die Anfänger einer neuen Zeit, denn

Digitized by Google

wo keine andere Agitation hingelangt, da lockern sie das konservative Gefüge, sie sind „frei von Menschenfurcht“.

Den Pietisten verwandt, gewissermaßen Vertreter eines gemilderten Pietismus, waren in ihren Anfängen die Männer der inneren Mission. Wichern, der „Vater der inneren Mission“, mußte von dem hannöverschen Lutheraner Petri das Wort hören, die innere Mission sei das Schlinggewächs, das den Baum der Kirche ersticken werde. Petri empfand den autoritätsstörenden Charakter des allgemeinen Priestertums, das Wichern verkündigte, er irrte sich aber in der Stärke dieses liberalistischen Triebes. Der Bund zwischen Kirche und innerer Mission ist fast völlig geschlossen, es bleiben nur übrig ein evangelistischer und ein politischer Flügel von Wicherns Nachfolgern, die den Kirchenregierungen noch heute verdächtig sind.

Das Werk der Lockerung des alten kirchlichen Bestandes ward aber von anderer Seite viel energischer betrieben, und zwar von radikaler politischer Agitation. Man sagt zwar häufig, es habe einer solchen Agitation nicht bedurft, da die moderne Wirtschaftsentwickelung die Entkirchlichung und Entchristlichung von selbst herbeiführe, doch können wir dies nur zum kleineren Teil für richtig halten. Die modernen Verkehrsmittel und die Freizügigkeit helfen allerdings dazu, die gesicherte kirchliche Tradition konfessionell ungemischter Gegenden zu brechen, und das Getriebe der Großstädte dient dazu, die Verinnerlichung der Seelen zu hindern, aber gerade stark bevölkerte, verkehrsreiche, konfessionell gemischte Gegenden wie das rheinisch-westfälische Kohlengebiet beweisen, daß es nicht Industrie und Verkehr an sich ist, was die Kirchlichkeit und Innerlichkeit hindert, denn in dieser Gegend und in einigen anderen ist zwischen allen Maschinen und unter großen Arbeiterhaufen noch stark empfundenes Christentum. Dort wohnen der Pastor und der Pietist nachbarlich zusammen und schützen mitten im modernen Treiben den Glauben gegen den atheistischen Agitator.

Die Entdeckung, daß das Christentum ein Teil der bestehenden Mächte sei, hat zuerst der bürgerliche Liberalismus gemacht. Damals, als dieser in Opposition gegen das alte Deutschland war, waffnete er sich gegen die Geistlichen, gegen „gescheitelte und geschorene“. Er benutzte die Naturwissenschaften im materialistischer Gesamtauffassung, um die Autorität der Kirchen zu beseitigen. Der Gegensatz gegen die Kirche erschien als Kampf für die Kultur und für die Freiheit. Bürgerlich Liberale waren es, die zuerst in weiten Kreisen die Meinung verbreiteten, wer „gebildet“ sein wolle, müsse mit den Pfaffenmärchen nichts mehr zu thun haben. Vogt, Büchner, Moleschott waren Wortführer dieses Materialismus, den dann Marx als „barbarischen Materialismus“ von sich abschüttelte.

Es ist nicht ohne Wichtigkeit die Rolle, welche der bürgerliche Liberalismus gegenüber der Kirche gespielt hat, in Erinnerung zu bringen, ehe man von der Sozialdemokratie reden will. Der Liberalismus ist es gewesen, der den neuen unkirchlichen Begriff von Bildung ins Volk gebracht hat. Alle späteren frommen Wünsche bringen diese Thatsache nicht aus der Welt und es ist darum nur folgerichtig, wenn streng kirchliche Kreise gegen den Liberalen noch mißtrauischer sind als gegen den Pietisten.

Was der Liberalismus angefangen hat, hat die Sozialdemokratie fortgesetzt. Neu an ihrem Vorgehen war nur das, daß an Stelle des älteren dogmatischen Materialismus je länger desto mehr der historische Materialismus getreten ist, und daß die Massenwirkung der Sozialdemokratie eine viel größere war. Ganze Städte und Landstriche sind von der Sozialdemokratie entkirchlicht worden. Selbst dann, wenn sie nicht direkt religionsfeindlich auftrat, so wirkte sie doch entkirchlichend, denn sie wirkt lockernd gegenüber den alten Autoritäten, und das Gewohnheitschristentum beruht im allgemeinen auf der Achtung vor der vereinigten Autorität des Staates und der Kirche. Selbst ein gläubiger Sozialdemokrat, und wir kennen solche, stört naturgemäß den alten kirchlichen Bestand. Deshalb genügt die Thatsache, daß die antireligiöse Propaganda sehr merklich abgenommen hat, noch keineswegs um das Problem selbst zur befriedigenden Lösung zu bringen. Es wirken ja selbst Parteien, die sich christlich nennen, in demselben Sinn auflösend. Wenn beispielsweise in eine pommersche Landgemeinde der Antisemit kommt, so bedeutet das in zahlreichen Fällen den Anfang einer Art Bildung, die nicht von der Kirche beguatachtet ist.

Die Hauptmittel der nichtkirchlichen Volksbildung sind die Zeitungen und die öffentlichen Reden. Der Einfluß der Zeitungen ist ungeheuer. Sie sind die stärkste Konkurrenz für die Predigt. In ihnen liegt Fluch und Segen

Digitized by Google

und zwar beides oft sehr nahe bei einander. Die Zeitungsschreiber haben einen Teil der alten Aufgabe der Geistlichen an sich gerissen. Auch sie sind Volksbildner. Vor ihnen sitzen Tausende und lauschen ihrem Wort. Sie unterrichten über alles, über Geographie und Geschichte, über Litteratur und Politik, sie machen die „Bildung". Nachhaltiger als ein Lehrer, dem die Kinder mit 14 Jahren aus den Händen gehen, wirkt die Zeitung, sie füllt langsam die Gehirne, sie ersetzt Gesangbuch und Bibel. Was aber die Zeitung beginnt, vollendet der politische Redner. Er hat unter Umständen einen Einfluß, der dem geistigen Einfluß eines Kirchenfürsten nicht nachsteht. Welchen Eindruck auf die Gemüter machen Leute wie Bebel und Vollmar! Sie haben eine große Verantwortung und eine schwere Aufgabe, denn sie sind durch ihren Beruf Pädagogen der Erwachsenen im weitesten Sinne. Sie thun einen Teil des Dienstes am Volk, der früher ungeteilt zu den Aufgaben der Kirche gehörte.

Die Lage ist also diese: die alte gesicherte Kirchlichkeit schwindet teils durch religiöse, teils durch politische und direkt antireligiöse Einwirkungen. Neue Einflüsse werden neben dem kirchlichen Einfluß lebendig. Was soll die Kirche thun?

Sie muß erkennen, daß es sich nicht um eine vorübergehende Erscheinung handelt, sondern um eine Verschiebung der Methode ihres Wirkens überhaupt. Sehr oft wird dieser Punkt verschleiert, indem man annimmt, eine gewisse gemilderte Kirchlichkeit werde sich trotz aller gegenteiligen Einflüsse schon wieder herstellen und darum sei kein Grund zu ernster Besorgnis. Es mag auch sein, daß diese bequeme Lösung der Schwierigkeit für ganze Volksteile zutreffend ist, aber sie ist doch zu oberflächlich, denn sie verkennt die Wucht des Ereignisses, daß heute, in diesem Menschenalter zum erstenmal, die einzelnen Glieder der Volksmasse gefragt werden: wollt ihr Christen sein? Früher hat man das Volk nicht gefragt. Wenn der Fürst den Glauben wechselte, so wechselte die Menge mit, wenn die Theologen ihre Theologie änderten, so folgten die Bauern langsam nach, nun aber steht der einzelne Mann aus der Menge, ein Maurer, ein Erdarbeiter, ein Bergmann davor, selber wissen zu sollen, ob er an einen Gott glaubt. Das ist eine gewaltige Zumutung an ihn, eine Anforderung, die ihn in den Bereich der mündigen Menschen zu versetzen beginnt. Auf seine Meinung soll etwas ankommen. Er verstärkt entweder den Chor des Glaubens oder des Unglaubens. Wenn er wirklich Christ ist, dann bedeutet das für ihn von nun an viel mehr als früher. Er wird religiös selbständig. Will und kann nun die Kirche die Erziehung zu dieser Art Selbständigkeit in ihre Methode aufnehmen oder nicht? Das ist der Kern der Sache.

Es scheint sehr leicht sich für die Methode zu erklären, solange man ihre Konsequenzen sich nicht deutlich gemacht hat. Es handelt sich um nichts geringeres als um eine Änderung des kirchlichen Wesens in seinen praktischen Beziehungen. Diese Änderungen stellen sich da und dort bereits ein, sie kommen aus den geänderten Verhältnissen heraus, sie werden aber noch wenig als Gesamtheit erfaßt. Um sie als solche zu erfassen, müssen wir noch etwas tiefer auf das Wesen der Religion eingehen.

In jeder lebenskräftigen Religion, insbesondere aber im Christentum liegen verschiedene Stimmungen der Seele nebeneinander, von denen jede an ihrem Teil nötig und berechtigt ist. Ergebung ins Unvermeidliche liegt neben dem Kampf gegen das Schlechte, Fügsamkeit liegt neben Unbeugsamkeit, Zufriedenheit neben der Sehnsucht nach Erneuerung, Geduld neben Willenskraft. Es ist unmöglich, eine dieser Stimmungen ganz aus der Religion herauszunehmen und die andere als allein berechtigt anzusehen, ohne die Religion selbst zu verkürzen. Das aber war das Merkmal der konservativen Kirchlichkeit, daß sie die Menge mehr zu fügsamen geduldigen Christen als zu Welterneuerern machen wollte. Wir haben ein großes, ausgebreitetes, konservatives Christentum vor uns, das den Willen des Einzelnen viel zu wenig anspannt und übt. Es genügt ihm, wenn der Einzelne die kirchlichen Handlungen gern und dankbar an sich geschehen läßt, wenn er in der Kirche fleißig zuhört und sonst keine groben Verstöße zeigt. Von wirklicher Willensweckung ist nicht die Rede. Wie soll man auch Willen wecken ohne Kampf, und Kampf besteht in dem konservativen Christentum nur in sehr beschränktem Maße. Man beschützt vor bösen Einflüssen, man warnt vor den Verführern, aber man hat nicht den Mut, den Jesus hatte, als er zu einigen treuen Fischern sagte: ihr seid das Salz der Erde! Man behütet Seelen, aber man wagt nichts mit ihnen. Darum ist dann die

Digitized by Google

Christengemeinde so unfähig, dem wirklich herankommenden Feind entgegenzugehen. Selbst zahlreiche Geistliche wagen nicht, einem sozialdemokratischen Redner, der nicht Theologie studiert hat, in Glaubenssachen Rede und Antwort zu stehen; auch sie sind beeinflußt von dem Geist der Duldsamkeit, denn sie lehren und üben ihn auch da, wo sie lieber Helden oder Märtyrer sein sollten. Der Besitzstand des Christentums schien nach Vollendung der Mission gesichert, und in dieser Sicherheit rechnete man gar nicht mit der Möglichkeit eines Angriffs von der Stärke dessen, den wir in unserem Jahrhundert gesehen haben. Langsam wohl beginnt in unserer Religion der Kampf um die Selbsterhaltung, ein Kampf, der nicht von den Offizieren allein ausgefochten werden kann. Mit ihm wird etwas von der Stimmung der ersten Christen aufwachen, die das Heidentum überwinden mußten, von der Stimmung: Gott will, daß wir in die Welt hineingehen!

Dieser Wechsel der Grundstimmung ist unabhängig von der so oft erörterten Frage, ob jemand mehr auf orthodoxem oder mehr auf kirchlich liberalem Standpunkt steht. Unterschiede der Lehrbildung hat es immer gegeben und wird es immer geben, nur soll jeder von seinem Standpunkt aus den Schwierigkeiten der Gegenwart fest ins Auge schauen.

Zwei Vorwürfe sind es im Grunde, die die neue Volksbildung der Kirche macht: Ihr seid nicht wahrheitsliebend und ihr seid nicht wirklich christlich! Gegenüber diesen zwei Vorwürfen muß die Kirche, wenn sie sich nicht dem Kampfe entziehen will, klar Stellung nehmen. Giebt sie keine ordentliche Antwort, so ist sie nicht im stande inmitten der neuen Zeit, Einfluß zu haben. Der erste von beiden Vorwürfen geht von der Ansicht aus, als sei von vornherein der Inhalt der neuen Volksbildung die Wahrheit und als könne es nur bewußte Unwahrhaftigkeit sein, wenn die Diener der Kirche nicht an dieser Bildung teilnehmen. Die Streitpunkte sind die Weltentstehung, das Wunder, der menschliche Wille, die Ursache des Übels, die bessere Zukunft auf Erden, die Demut, die Liebe oder der Haß. Vielfach ist der Streit in der Volksmasse heute noch genau auf derselben Stelle, auf der er vor 30 Jahren im Bürgertum war, andererseits ist er durch Marxistische Einflüsse in neue Fragstellungen gerückt. Weite Volkskreise glauben wirklich, daß die Kirche „die Verdummungsanstalt der Massen“ ist. Es ist oft von unmittelbarster Wirkung, wenn einfache Arbeiter als erwachsene Menschen etwas vom modernen Wissen erfahren und dann im Gefühl, daß man sie von Kind auf von der Wahrheit fern gehalten hat, bitter klagen: Warum verschweigt ihr uns die Wahrheit, die ihr wißt. Ein Teil des Vorwurfs trifft die Schule mit, meist wird aber angenommen, daß es nur die geistliche Aufsicht sei, die die Schule hindere, die Wahrheit zu sagen. Von Pfarrern und Religionslehrern heißt es: „sie müssen so reden, wie sie es thun, weil sie dafür bezahlt werden!“

Wie nur kann das Vertrauen zur Wahrhaftigkeit der Kirche wieder gewonnen werden? Nur dadurch, daß sich die Vertreter der Kirche in allen strittigen Punkten der größten persönlichen Wahrhaftigkeit befleißigen und sich gern und oft zur Debatte über diese Fragen einstellen.

Die erste dieser beiden Forderungen erscheint selbstverständlich, ist es aber gar nicht. Eine große Zahl von Predigern umgeht die Streitfragen aus Schonung der konservativen Christen, die nicht auch beunruhigt werden sollen. Wenn das Volk in seiner Menge nur erst wüßte, wieviel und was die Geistlichen selbst glauben und was sie nicht glauben, wieweit sie in Ergebnissen neuerer Wissenschaft anerkennen oder ablehnen, dann stünde schon vieles anders. Erst durch Vertiefung in das Denken der Masse erfährt man, wie wenig, wie ganz wenig von dem Ernste theologischen Studiums der Menge zu gute kommt. Der Schein, als hätten alle Geistlichen ungefähr dieselbe Meinung, muß beseitigt, der Schleier der kirchlichen Einheitlichkeit in Lehrfragen muß rücksichtslos zerrissen werden. Die Kirche muß wahr sein bis auf die Knochen, sie muß dem Volke zutrauen, daß es diese Wahrhaftigkeit verträgt und sie muß es sich selber zutrauen, daß sie an dieser Wahrhaftigkeit nicht zu Grunde geht. Wer orthodox ist, der sage es frei, wer liberal ist, sage es frei, und doch seien beide einig als Diener eines Herren. Man glaubt nicht, daß dies möglich ist, wenn es aber nicht möglich ist, dann kann man das Mißtrauen auch nicht aus der Welt schaffen, das an die unbedingte Freiheit des Geistlichen von Menschenfurcht nicht glauben will.

Sobald nun auch Vertreter der Kirche in öffentliche Debatten eintreten, werden sie auf

Digitized by Google

vieles präzis antworten müssen, was heute homiletisch ausgeglichen wird. Jetzt redet der Geistliche als solcher nur an Orten, wo Niemand ihm widersprechen kann, er redet mit Autorität wie der Lehrer in der Schule. Seine Zuhörer sind aber keine Kinder, sondern Männer und Frauen, die auch vielerlei hören und lesen, was nicht zur Kanzelrede paßt. Wo geschieht die Verständigung? Es muß Gelegenheit geschafft werden, daß innerhalb des kirchlichen Lebens Gegensatz und Zweifel zum Ausdruck kommt, damit der unbefriedigte Gegensatz nicht zur Feindschaft gegen den Glauben überhaupt wird. Der Geistliche muß ein Bruder unter Brüdern werden, der mit ihnen nach der Wahrheit sucht. Er muß sich dahin stellen, wo weder das schwarze Kleid ihn schützt noch die Berufung auf das „es steht geschrieben" an sich genügt.

In welchen Formen dies geschieht, hängt so sehr von örtlichen Verhältnissen ab, daß wir uns hier nur auf wenige Andeutungen beschränken. Jedenfalls gehört der Geistliche überall dahin, wo sein Glaube öffentlich angegriffen wird. Von dieser Pflicht kann ihn auch kein Oberkirchenrat entbinden. Es giebt keine Volksversammlung, die ihm zu gering sein darf, wenn er darin eine Zeuge Jesu Christi sein kann. Ob er dabei seiner „Würde" etwas vergiebt, macht nichts aus, denn Gott verlangt weniger eine gewisse äußere Würde als strenge Pflichterfüllung in Vertretung des Glaubens. Sodann müssen je länger desto mehr Besprechungsabende über Glaubensangelegenheiten von seiten der Kirche herbeigeführt werden, und zwar möglichst frei von Zwang und fester Form. Das, was wir in dieser Hinsicht über die Gemeindeabende des Pastors v. Ruckteschel in Hamburg gehört haben, läßt uns dieselben als sehr gutes Vorbild ansehen.

Auch der Lehrer wird davon nicht unberührt bleiben, wenn der Grundsatz der unbedingten persönlichen Wahrhaftigkeit in das kirchliche Leben eingeführt wird. Er soll den Glauben lehren, den er selber glaubt. Wir wissen, wie folgenschwer dieser Satz ist, aber seine Folgen werden besser sein als der Zustand der Halbwahrheit, der heute in vielen Schulen herrscht. Durch diese Halbwahrheit lernen die Kinder mit ihrem feinen Kindergefühl die Religion als etwas ansehen, was man nicht ganz ernst nimmt. Lieber sollen sie etwas Irriges lernen als etwas, was der Lehrer selber nicht glaubt. Das Irrige kann im späteren Leben durch Besseres ersetzt werden, aber der Eindruck einer Glaubenslehre ohne Glauben vergeht nicht. Wir sehen es ja vor Augen, wie wenig unser Religionsunterricht gegenüber der öffentlichen Meinung bei der heranwachsenden Jugend ausrichtet. Er wird in dem Maße eindringlicher sein als er nicht gezwungen ist.

Der Kampf zwischen Kirche und Volksbildung muß in aller Offenheit und Öffentlichkeit durchgefochten werden und zwar zuerst im Innern der Religionsvertreter selbst. Auch sie müssen nicht so dastehen wollen, als hätten sie keine ungelösten Fragen, Zweifel und Entwickelungen. So gut sonst die Männer des öffentlichen Lebens das unaufhörliche Lernen so weit führen müssen, daß sie sich in beliebiger Weise von jedermann müssen belehren lassen wollen, so ist es auch Pflicht der Kirchenmänner mitten im Getriebe des Denkens zu stehen. Jetzt ist vielfach die Fühlung verloren gegangen, aber sie kann wieder gefunden werden. Die Religion selbst aber wird dabei sehr gewinnen, denn wenn irgend jemand frei und nicht formelhaft gewesen ist, so ist es unser Heiland Jesus Christus. Er lebte mit den Fischern, er stritt mit den Pharisäern, er gab seine ganze unendliche Seele dem Volke, zu dem er gehörte. Er wird der Kirche erst in dem Maße wieder Licht und Kraft werden, als sie das Autoritätssystem abwirft und frei persönlich wahr zu werden sucht wie er es selbst ist. Dadurch hat der Sozialismus die Herzen gewonnen, daß er sich aller Kritik frei darbot und daß er selbst seine zahlreichen inneren Schwierigkeiten nicht verheimlicht. Sollte nicht für das Evangelium, welches eine noch tiefere Lebenskraft hat, derselbe Weg der richtige sein?

Der zweite Vorwurf, von dem wir sprechen, ist der: ihr seid nicht wirklich christlich! Er ist meist verbunden mit der Kritik der gegenwärtigen wirtschaftlichen Zustände und Höfe. Was hat das Christentum geleistet, um im Sinn seines Stifters zu wirken? War es nicht ein Mittel, die Herrschaft der Gewalthaber zu befestigen, aber nicht ein Mittel, die Lage der Armen zu bessern?

Diesem landläufigen Vorwurf gegenüber ist einesteils darauf hinzuweisen, daß thatsächlich die wohlthätigen Einflüsse des bisherigen Christentums größer sind als es die Kritiker zugeben wollen, daß ferner die Beseitigung aller Höfe gar nicht in der Macht der Reli-

Digitized by Google

gionsverkündiger liegt, daß aber allerdings von christlicher Seite noch sehr viel geschehen muß, um das praktische Christentum wirklich zu bewähren. Nur auf diesen letzten Punkt wollen wir hier genauer eingehen, da die zwei anderen für geschichtskundige Leser einer breiteren Ausführung kaum bedürfen. Was also soll das Christentum thun, um Not zu lindern?

Eins hat es stets gethan und wird es stets weiter thun müssen, nämlich die Wohlhabenderen zu Almosen aufzufordern, nur sollte dabei nie vergessen werden, daß das Almosen nur die unterste und rohste Form der christlichen Liebe ist, nur ein Nothbehelf im eigentlichsten Sinn des Wortes. Das Almosen ist kein Versuch, den Abstand des Gebenden von dem Bittenden wirklich zu vermindern. Es wäre ein Zeichen großer Schwäche unserer Religion, wenn sie sich den Bestrebungen, die auf Verminderung der Klassen- und Besitzunterschiede hinzielen, nicht fördernd erweisen würde. Nicht das ist gesagt, daß das Christentum als ganze große geschichtliche Bewegung eine heutige sozialistische Partei unterstützen solle. Das Christentum ist dazu zu groß und allgemein. Was es aber leisten kann und muß, ist die Grundgesinnung der Gerechtigkeit und Brüderlichkeit, ohne welche Fortschritte sozialer Art nicht erreicht werden können. Wir wollen das Christentum nicht als Parteisache und die Kirchenvertreter nicht als Parteiführer, aber ohne christlichen Geist werden auch die besten Parteien umsonst arbeiten und ohne Jesus Christus erreichen wir keine bessere Zeit für die Menge des armen und arbeitenden Volkes. Unsere Kirche muß aufhören, auf Seite der Besitzenden zu stehen, sie muß das Gewissen der Machthaber sein und der Anwalt der Elenden. Aus dem Evangelium muß der ganze welterneuernde, volksfreundliche Geist Jesu Christi aufwachen und zum Geist der heutigen Christen werden. Nicht „schwarze Polizei“ soll die Kirche sein, sondern Trägerin alles Guten und Edlen, Helferin aller Kämpfenden, Ermutigung den Verzweifelnden, eine Dienerin nicht der Erdenherren, sondern des Vaters im Himmel, der sich aller Mühseligen annimmt und der alle Hoffart und Ungerechtigkeit vom Stuhl stößt.

Wenn in diesen zwei Stücken sich eine Wandlung vollzieht, wenn die Kirche der unbedingten persönlichen Wahrhaftigkeit ihrer Diener freien Spielraum läßt und wenn sie grundsätzlich die Sache der Armen führt, dann wird sich die große Entfernung zwischen ihr und der heutigen Volksbildung vermindern und zwar in einer Weise, daß der Einfluß des christlichen Glaubens gewinnt. Es ist vielfach nicht das Christentum, woran sich die heutige Bildung stößt, sondern es sind die Formen vergangener Zeiten, in denen die Kirche noch einhergeht. Das Christentum stirbt nicht, die Kirchen aber ändern sich, und wir hoffen zuversichtlich, daß in der Bildung der Volksmasse die Person Jesu Christi im nächsten Menschenalter an Kraft und Größe gewinnen wird.

Berlin. Fr. Naumann.

Kirchengeschichte

s. Religions-Unterricht

Kirchenlied

1. Geschichtlicher Abriß. 2. Stellung des Kirchenliedes im Lehrplansystem. 3. Historische Behandlung. 4. Exegetische Behandlung. 5. Verwertung.

Es handelt sich hier nicht um das Kirchenlied überhaupt, sondern um das deutsche evangelische. Auch beschränkt sich unsere Erörterung auf die schulgemäße Behandlung desselben. Demgemäß beziehen sich die geschichtlichen Darlegungen nicht auf die Entwickelung des Kirchenliedes selbst, sondern auf die allmähliche Herausbildung seiner Methodik.

1. Geschichtlicher Abriß. Der geistliche Gesang ist älter als die Kirche; er findet sich schon in den Kultusformen fast aller Völker des Altertums. Das Volk Israel pflegte ihn ganz besonders. Als erstes geistliches Lied Israels ist uns ein Danklied für die Errettung von den Ägyptern erhalten (2. Mose 15). Der Psalter ist das Gesangbuch des Volkes. Der christliche Gesang wurde bereits in der apostolischen Zeit gepflegt. Neben den Psalmen wurden Hymnen und Doxologieen gesungen. Später treten die Psalmen als nicht spezifisch christliches Element immer mehr zurück. Mit dem Ausbau und der beginnenden Machtstellung der christlichen Kirche im römischen Reiche trat das Kirchenlied hervor, wegen des lateinischen Gottesdienstes naturgemäß in lateinischer Sprache. Im frühen Mittelalter lehrten die Klosterschulen Werke der kirchlichen Dichter (z. B. Juvencus und Sedulius) und lateinische Hymnen.

Digitized by Google

damit sie im Gottesdienste gesungen werden konnten. Die Auslegung der kirchlichen Dichter war grammatisch-linguistisch, und als Lehrform wurde in vielen Unterrichtsschriften der Dialog angewandt. Der Unterrichtsstoff fand sich in den Büchern in Frage (des Schülers) und Antwort (des Lehrers) gegliedert. Es war somit nicht ein Dialog fürs Ohr, sondern fürs Auge. Nach Beda sollten namentlich die Kinder dadurch „gleichsam wie spielend geübt und durch solche Übung befähigt werden, auch schwierigere Dinge zu erfassen". Bei den Hymnen fand nicht einmal diese notdürftige Manier Anwendung. Vielmehr wurden sie ohne Erklärung auswendig gelernt und im besten Falle noch überhört. Von einer schulgemäßen Behandlung war keine Rede. — Der deutsche geistliche Gesang war zunächst kein kirchlicher, sondern Volksgesang. Man verbaud mit den Worten „Kyrie eleison, Christe eleison," die der Klerus dem Volke lange Zeit allein zu singen verstattete, kurze deutsche Strophen. Doch durften diese „Leisen" nur bei Prozessionen, Wallfahrten und Kirchweihen gesungen werden. Später übersetzte man alte lateinische Dichtungen („Der Tag, der ist so freudenreich" . . .) und dichtete weltliche in geistliche Lieder um: „Den liepsten bulen, den ich han, der liegt beim wirt im Keller" in „Den liepsten Herren, den ich han, der ist mir lieb gebunden" — „Es hat ein man sin wip verloren" in „Es hat ein mönsch gotts huld verloren." Ferner finden sich Mischlieder vor mit abwechselnd deutschem und lateinischem Texte: „In dulci jubilo, nun singet und seid froh; unsers Herzens Wonne liegt in praesepio und leuchtet als die Sonne matris in gremio Alpha es et O."

Das deutsche Kirchenlied ist recht eigentlich ein Kind der Reformation. Vor Luther sang das Volk die deutschen geistlichen Lieder trotz der Kirche, seit Luther wegen und in der Kirche. Die Lieder sollten die evangelische Lehre in die Herzen der Volksmassen tragen helfen. So ist „das Kirchenlied durch die Reformation, wie die Reformation durch das Kirchenlied groß geworden". Luther selbst dichtete wertvolle Lieder und regte auch andere dazu an. Bei alledem ist es natürlich, daß sie bald auch in die Schule kamen. Der sächsische Schulplan (1528) bestimmte, daß alle drei Haufen der Schüler sich am Kirchengesange zu beteiligen hätten. Das Unterrichtsverfahren blieb jedoch das alte: Aufgeben, Auswendiglernen, Überhören. In dieser Zeit sind viele Erklärungen evangelischer Kirchenlieder erschienen, aber für den Gebrauch der kirchlichen Gemeinde, nicht der Schule. Immer noch stand das Kirchenlied hier ausschließlich im Dienste des Kirchengesanges. Amos Comenius war der erste, der dem Kirchenliede in der Schule eine mehr selbständige Stellung zuwies. In der Mutterschule sollte bereits mit ihrer Aneignung begonnen werden. Die Muttersprachschüler aber sollten nach der Didactica magna „die Psalmen und geistlichen Lieder, welche in der Kirche eines jeden Ortes im Gebrauch sind, meistenteils sämtlich auswendig wissen, damit sie, mit dem Lobe Gottes genährt, es verstehen (wie der Apostel sagt), sich selbst zu lehren und zu erinnern, mit Psalmen und Lobgesängen und geistlichen Liedern, lieblich zu singen, Gott in ihrem Herzen". Nach dem Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen sind die Kinder anzuhalten, aus dem Gesangbüchlein einen Gesang nach dem anderen zu lesen und zu lernen. Einen methodischen Fortschritt finden wir erst bei August Hermann Francke. § 8 der Ordnung und Lehrart der Waisenhaus-Schulen ordnet an: „Damit sie (die Kinder) auch die deutschen Lieder verstehen lernen, so wird ihnen auch Sonnabends in der Betstunde das Lied, so den folgenden Sonntag gesungen wird, catechetice erkläret". Mit der Zeit sollen die Kinder die Lieder auswendig hersagen können. Francke kam es als Pietisten hauptsächlich auf die Erbauung der Kinder durch die Kirchenlieder an. Seit der Zeit des Pietismus in der Mitte des 18. Jahrhunderts erschienen viele Liederkatechismen; auch wurden und werden in biblischen Geschichtsbüchern und Katechismen einzelne Liederverse zur Verknüpfung mit den anderen religiösen Stoffen herangezogen. So hatte man in der Theorie mit der bloßen gedächtnismäßigen Aneignung der Kirchenlieder gebrochen und war zu dem höheren Standpunkte der katechetischen Vertiefung, fortgeschritten. Aber in der Praxis blieb das meiste, wie es gewesen war, namentlich aus dem Grunde, weil die mangelhafte Ausbildung der Lehrer der Übersetzung der Bücherpraxis oder gar der Theorie in die Unterrichtspraxis entgegenstand. Die Rationalisten versündigten sich vielfach an dem Kirchenliede, insofern sie die alten, glaubenskräftigen Kernlieder durch ihre schalen Machwerke verdrängten. Einer der übrigen, Dinter, aber war es, der die Behandlung des Kirchenliedes durch die Sokratik ausbaute. Die verstandesmäßige Aneignung wurde dadurch

Digitized by Google

vervollkommnet; aber das erbauliche, gemütvolle Moment wurde geradezu ertötet. Das preußische General-Landschulreglement vom Jahre 1763 trifft die Anordnung, daß die erste Unterrichtsstunde vom Montag bis Freitag mit dem Gesange des Monatsliedes zu beginnen sei. Der Lehrer soll es vorsprechen. Am Sonnabend haben die Schüler die vom Monatsliede gelernten Verse zu wiederholen. Ein Fortschritt in der Fruchtbarmachung des Kirchenliedes ist abermals in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts, in der Zeit der religiösen Wiedergeburt unseres Volkes zu verzeichnen. Hier halfen F. A. Krummacher, O. Schulz, Natorp, Bormann u. a. dem alten, kernigen Kirchenliede zu rechter Würdigung und zu erbaulich-gemütvoller Behandlung. 1842 erschien in erster Auflage Thilos Buch: Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule. Dieses Werk behandelt die Bedeutung des Kirchenliedes für das Haus und das Leben, für die Kirche und besonders die Schule in warmer und geistvoller Weise. Recht gründlich werden die verschiedenen Arten der Behandlung dargelegt. Thilos Buch ist bis heute die wertvollste litterarische Erscheinung auf dem Gebiete der Methodik des Kirchenliedes geblieben. Die preußischen Allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872 verlangen bezüglich des Kirchenliedes für die Volksschule folgendes: Auf allen Stufen des Religionsunterrichtes ist die Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen. Auf der Unterstufe kommen vorzugsweise einzelne Verse, auf den beiden oberen neben solchen auch ganze Lieder zur Behandlung. Diese hat sich nicht auf diejenigen Lieder zu beschränken, welche memoriert werden sollen, und es sind bei der Auswahl der Lieder auch diejenigen aus der neueren und neuesten Zeit zu berücksichtigen. Wo nicht ein besonderes Schulgesangbuch eingeführt ist, werden die Texte der Lieder in der Regel aus dem in der betreffenden Kirchengemeinde in Brauch befindlichen Gesangbuche genommen. Zur gedächtnismäßigen Aneignung sind höchstens zwanzig Lieder zu wählen, welche nach Inhalt und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind. Dem Memorieren muß die Erklärung des Liedes und die Übung im sinngemäßen Vortrage desselben vorangehen. Für die Mittelschule sind die Bestimmungen ähnliche. Über die bedeutendsten Liederdichter sollen Nachrichten gegeben werden. Die Zahl der zu memorierenden Lieder ist für die Mittelschule nicht angegeben. In der vierten Klasse soll sie etwa vier betragen. Damit schließen wir den historischen Abriß. Eine eingehende Darstellung bietet Kehrs Geschichte der Methodik.

2. Stellung des Kirchenliedes im Lehrplansystem. Jeder zusammengesetzte Unterrichtsgegenstand muß einen einheitlichen Gang bilden. Das ist eine der wichtigsten Forderungen, die an ein Lehrplansystem zu stellen sind. Deshalb dürfen auch im Religionsunterrichte die einzelnen Zweigdisziplinen nicht selbständig nebeneinander herlaufen; sondern sie müssen zu einem Organismus verwebt werden. Biblische Geschichte (Kirchengeschichte), Katechismus, Kirchenlied, Spruch müssen eine einheitliche Schulwissenschaft darstellen. Eine didaktische Norm lautet: Schreite von der Geschichte zur Lehre, von der konkreten Anschauung zur begrifflichen Einsicht fort! Danach kann es nicht fraglich sein, welche der religiösen Disziplinen das Rückgrat des Religionsunterrichts zu bilden hat: die biblische Geschichte. Sie muß auch für das Kirchenlied die Grundlage abgeben, ihm das Anschauungsmaterial darreichen.

3. Historische Behandlung. Auch bei der hergebrachten Behandlung des Kirchenliedes ist die biblische Geschichte verwendet worden. Die gebräuchlichen Lehrmittel ziehen bei der Vertiefung in die einzelnen Strophen zur Veranschaulichung des Lehrgehaltes hier und da passende Beispiele heran, zumeist als Illustration. Das ist immerhin etwas, jedenfalls mehr als eine bloße Begriffsanalyse; aber es ist nicht genug, nicht das Beste. Bei diesem Verfahren ist man genötigt, zum Verständnis des Liedes nach der Darbietung an ihm viel herumzuerklären und zu meistern. Man pflückt von den zarten Blumen der Kirchenpoesie ein Blütlein und Blättlein nach dem andern ab, um es dem Auge sein säuberlich gesondert zu präsentieren. Das Ganze wird seziert und das Leben getötet. Ein ästhetisches oder gar ein religiöses Interesse kann dabei nicht aufkommen. Wir verlangen, daß die biblische Geschichte vorhergehe und dem Kirchenliede den Boden bereite. Zu diesem Zwecke muß das biblische Geschichtsmaterial, das dem Kirchenliede zu Grunde liegt, in epischer Breite vorgeführt werden. Was bedeutet der Ausdruck, die biblische Geschichte liegt dem Kirchenliede zu Grunde? Viele (bei weitem nicht alle) Lieder führen den Gedanken einer Bibelstelle aus, so „Ein' feste Burg ist unser Gott" ... Ps. 46;

Digitized by Google

ferner „Dies ist der Tag, den Gott gemacht“. . . Ps. 118, 24: „Dieses ist der Tag, den der Herr macht; lasset uns freuen und fröhlich darinnen sein!“ Dieser Tag wird in dem Liede als Geburtstag des Herrn gedacht und ausgeführt. Solche Bibelstelle wird mit Recht die biblische Grundlage des Liedes genannt. Zu beachten ist aber folgendes: Die betreffende Bibelstelle bildet wohl für den Dichter die Grundlage zu seinem Liede, indem sie ihn dazu anregte; aber sie kann damit noch nicht die Grundlage für die elementare, die erste Behandlung in der Schule sein. Denn sie bietet Abstraktion wie das Lied. Aber nicht abstraktes, sondern nur konkretes Material kann die Grundlage des Abstrakten bilden. Begriffe ohne Anschauungen sind leer. Biblisches Material muß dem Kirchenliede den Boden bereiten; darüber sind wir uns einig; aber es sei nicht biblische Lehre, sondern Historie. Es findet sich genug biblisches Geschichtsmaterial, das nicht bloß in einigen Punkten, sondern in allen charakteristischen Zügen die Gedanken des Liedes konkret ausprägt, die Merkmale zu seinen Begriffen in Handlung oder wenigstens mit solcher verknüpft darbietet. Wenn bei der Behandlung der biblischen Geschichte bereits der Wortschatz des Liedes angewandt wird, dann erübrigt es sich, später viel an ihm herumzuerklären und ihm den Schmelz zu rauben. Wo es angängig ist, legen wir dem Kirchenliede nicht bloß eine einzelne biblische Geschichte zu Grunde, sondern das ganze Lebens- und Charakterbild einer großen biblischen Person. Man wird ja ohnedies in der Oberstufe aus den dahin gehörigen Geschichten das einzeln liegende Material in solchen Bildern zusammenfassen und die deutlich ausgeprägten sittlich-religiösen Charaktere als Vorbilder auf die Schüler wirken lassen, als Repräsentanten des Gottvertrauens, des Gehorsams, der Demut ꝛc. Aus dem Lebensbilde werden besonders eingehend und scharf die Lebenszüge und Geschichten hervorgehoben, die speziell für das Kirchenlied vorackern.

Noch aus einem anderen Grunde verlangen wir die Vorbereitung durch die Geschichte: Das Lied soll von den Schülern nicht bloß verstanden und dem Wortlaute nach unverlierbar erfaßt werden; es soll vielmehr — und das ist wichtiger — auf ihr Gemüt wirken, soll triebkräftige Gefühle in ihnen wecken und vertiefen: Gefühle der Liebe, des Vertrauens und der Dankbarkeit gegen Gott, Gefühle des Glaubens und Hoffens, das Gefühl der Traurigkeit über die eigene Schuld. Es soll Willensimpulse geben, den Antrieb zur Besserung mächtig anregen und dem Gewissen unzerstörbar einpflanzen. Das Lied ist beim Dichter zumeist der Ausfluß eines starken Gefühles. Diese Entstehung kann uns eine Direktive für die Behandlung geben. Die Vertiefung in die biblische Geschichte wird die Gefühle wecken, die zur Aufnahme des Liedes geeignet sind. Es ist vielfach die Ansicht laut geworden, das Lied brauche gar keine Gefühle vorzufinden: es solle sie vielmehr selbst erzeugen. Demgemäß wird dann die Behandlung des Kirchenliedes vornehmlich darauf angelegt, eine gewisse Gefühlsseligkeit in den Kinderherzen zu erzeugen. Der fromme Augenaufschlag, die rührende, weinerliche Stimme, theatralische Gesten, Redensarten — ist hier oft Mache, Künstelei. Wohl verlangen wir von dem Lehrer, daß er selbst das fühle, was er den Kindern ins Herz gießen will, daß er ein herzensgläubiger, mit seinem Denken und Fühlen in Gott lebender Mann sei. Aber gerade wenn der genannte Erfolg bei den Kindern nicht ausbleiben soll, dann muß alle Künstelei, alle Gefühlsberechnung als unwürdig ausgeschlossen sein. Sonst wird gar nichts erreicht — vielleicht gar negierend gewirkt — oder höchstens eine affektartige Gefühlserregung, eine platte Rührseligkeit, die bald schwindet, weil ihr die reale Grundlage fehlt. „Hochwichtig ist der Lehrton. Das Lied muß das Herz des Lehrers gefunden haben, wenn der Lehrer das Herz des Kindes finden will. Wer mit unbußfertigem Sinne meint in das Lied: „Aus tiefer Not schrei ich zu dir, Herr Gott“ . . . einführen zu können, der kann sich wohl bis zu allerlei Phrasen und hohlen Redensarten versteigen; aber von dem heißen Verlangen des Sängers nach Vergebung der Sünden werden seine Zöglinge wenig verspüren. Nur wer in Jesu Christo seinen Heiland gefunden, kann die tiefe Innigkeit jener herrlichen Passionslieder eines J. Heermann oder P. Gerhardt oder B. Schmolck zur Mitempfindung bringen, und wer nicht in dem Frieden eines erlösten Gotteskindes steht, dem werden unseres Luthers himmelsfreudige Weihnachtsgesänge wahrscheinlich selber schal und abgestanden vorkommen. Ich kann ein Lied nicht eher fruchtbar behandeln, als bis ich es so lange im Herzen bewegt habe, daß ich seine Kraft und Wirkung selbst erfahren“ (Kalcher). Nachhaltige und intensive Gefühle wachsen aus dem

Digitized by Google

Anschauungs- und Vorstellungsleben hervor. Die Behandlung des biblischen historischen Materials muß diese Anschauungen erzeugen, die in den Kindern schlafenden Gefühle wecken und durch sichere Fundierung kräftigen. Das wahrhaft wertvolle, fortwirkende religiöse Interesse und Gefühl haben ihren Rückgrat in lebendigen Szenen und ganzen, gewichtigen Anschauungsmassen und Gedankenkreisen. Demnach kann sich das Kirchenlied nicht auf ein Gerippe, auf skizzenhaftes geschichtliches Material, oder auf eine Auslese weither zusammengesuchter Beispiele stützen, sondern nur auf ein einheitliches, lebensvolles Bild, auf einen in epischer Breite und Anschaulichkeit vorgeführten biblisch-historischen Stoff, aus dem ein reiches und tiefes Gefühlsleben hervorströmt. Dieses findet dann in dem Liede seinen klassischen Ausdruck. Das Kirchenlied wird mit dem grundlegenden Material zu einer organischen Einheit verbunden, so daß später das eine stets das andere reproduziert. Der Gewinn ist dann auf beiden Seiten.

Nun erhebt sich die Frage, ob es ausreichend sei, bei der Behandlung des Kirchenliedes und zu seiner Befruchtung die grundlegende biblische Geschichte zu wiederholen, oder ob das Lied gleich bei der Neubehandlung heranzuziehen sei. Die Antwort ergiebt sich von selbst, wenn man erwägt, daß die Wiederholung oft nur lückenhaftes und inhaltlich mangelhaftes Material zum Vorschein bringt; oder wenn sie schon das Gelernte aus den Grüften des Unbewußtseins hebt, zu warmem Leben vermag sie es nimmer zurückzurufen. Von dem hellen Gefühlsfeuer, das bei der Vertiefung auflammte, werden kaum einige Fünkchen wieder erglimmen. Und sei die Wiederholung noch so geistvoll, noch so warm, der Neubehandlung werden ihre Resultate hinsichtlich der Gefühlsenergie nie gleichkommen. Deshalb muß das Kirchenlied der Neudurchnahme der betreffenden Geschichte angeschlossen werden. Es ist keineswegs leicht, die biblische Geschichte in dem von uns angedeuteten Sinne zu behandeln. Das bloße Entrollen heilsgeschichtlicher Gemälde genügt nicht. Das Seelenleben der handelnden Personen muß nach Motiven, Zielen, Elementen, nach Dauer und Wechsel vor den Augen des Schülers entfaltet und dem sittlichen Urteile unterbreitet werden, ja zum eigenen Denken werden. Es muß zum Mitdenken und Mitfühlen zwingen. Die Handlungen sollen sich annähernd so lebhaft wie vor dem sinnlichen Auge abspielen. Das phantasierte Handeln ist eine zweckmäßige Vorstufe des wirklichen Handelns. Die biblische Geschichte ist ja so reich an Heroen, die dem Kinde Bewunderung abnötigen, es zur Nacheiferung anspornen; an plastischen Gestalten, die geeignet sind, das Kinderherz dauernd gefangen zu nehmen, ein Teil seines Ich zu werden. Dann erlebt das Kind Religion, und das ist wichtiger als das Erlernen im gewöhnlichen Sinne, ist ein Erlernen idealer Art. Von den einschlägigen Präparationen und Lehrbüchern kommen unserer Behandlung noch am nächsten die Werke von Schumacher und von Zuck (Vergl. Litteratur).

Im folgenden führen wir eine Auswahl von Kirchenliedern an unter Angabe einer grundlegenden Geschichte:

Kirchenlieder:	Grundleg. Geschichten:
1. Gott des Himmels und der Erden.	Jakob (am Morgen nach dem Traume).
2. Befiehl du deine Wege.	Joseph.
3. Was Gott thut, das ist wohlgethan.	Hiob.
4. Lobe den Herren.	Auszug der Israeliten aus Ägypten.
5. O Gott, du frommer Gott.	Salomo.
6. Lobt Gott, ihr Christen.	Weihnachtsgeschichte.
7. Allein Gott in der Höh'.	Weihnachtsgeschichte.
8. Mir nach, spricht Christus.	Wahl der Apostel (unter Heranziehung des Lebensbildes Christi, soweit es in Betracht kommt).
9. Liebster Jesu, wir sind hier.	Bergpredigt.
10. Aus tiefer Not.	Pharisäer und Zöllner.
11. Wer nur den lieben Gott läßt walten.	Hauptmann von Kapernaum.
12. Eins ist not.	Maria und Martha.
13. Wachet auf, ruft uns die Stimme.	Gleichnis von den zehn Jungfrauen.
14. Wie soll ich dich empfangen.	Jesu Einzug in Jerusalem.
15. O Haupt, voll Blut und Wunden.	Jesus vor Kaiphas und Pilatus; die Kreuzigung.
16. Ach bleib' mit deiner Gnade.	Petrus (nach der Verleugnung).
17. Jesus, meine Zuversicht.	Ostergeschichte.
18. Auf Christi Himmelfahrt.	Himmelfahrtsgeschichte.
19. O heil'ger Geist.	Pfingstgeschichte.
20. Nun danket alle Gott.	Petri wunderbare Errettung.

Nach der Vorbereitung des Kirchenliedes durch die grundlegende biblische Geschichte wird das Lied vom Lehrer unstergiltig vorgetragen,

Digitized by Google

und zwar, wenn es sehr lang ist, zunächst der erste Teil. Darauf liest es in den oberen Klassen ein befähigter Schüler. Wohl wird eine gründliche Verwertung der biblischen Geschichte für das Kirchenlied, zumal unter möglichst weitgehender Anwendung des Wortgehaltes desselben, ein Zerhacken und Zerreißen des Liedes durch eingehendes Herumerklären nach der Darbietung unnötig machen. Trotzdem wird noch manche Unklarheit zu beseitigen sein. Deshalb folgt auf die Darbietung eine Wort- und Sacherklärung, soweit sie unbedingt notwendig ist. Archaismen werden mit gebräuchlichen, unklare mit klaren Wörtern vertauscht. Schwierige Satzkonstruktionen werden aufgelöst. Vor allzu großer Breite und Weitschweifigkeit ist ebenso zu warnen wie vor Oberflächlichkeit. Wir stellen zwei einander ergänzende Regeln auf: 1. Es darf nichts Wesentliches unverstanden bleiben. 2. Es ist so wenig als irgend möglich zu erklären. — Manche Lieder haben eigentümliche Klippen, an denen, wenn man nicht sorgfältig aufmerkt, das Verständnis und weiterhin auch das logische Sprechen scheitert. Bei dem Liede: „Gott des Himmels und der Erden" . . . darf nie die erste Strophe, die ja nur eine Anrede enthält, allein gesprochen werden, sondern nur in Verbindung mit der zweiten oder einer anderen. Wenn die Kinder den Text nicht verstehen, neigen sie zu folgendem Wortlaut: „Gottes Himmels unter Erden" . . . In dem Liede: „Eins ist not" . . . darf das „Wo" in der Stelle: „Wo Gott und die Menschheit in einem vereinet, Wo alle vollkommene Fülle erscheinet" . . . nicht örtlich aufgefaßt, muß vielmehr auf Christum bezogen werden. Das Lied: „Mir nach, spricht Christus" . . . muß zu Anfang der vierten Strophe folgendermaßen interpungiert werden: „Ich zeig euch, das, was schädlich ist, zu fliehen und zu meiden" . . . Gewöhnlich wird das Komma hinter „euch" weggelassen. Das ergiebt aber einen anderen Sinn. — Wenn das Kirchenlied eine Bibelstelle (Spruch) zur Grundlage hat, dann werde diese bei der Vertiefung herangezogen. Wo der Gedankengang des Liedes klar und ungezwungen hervortritt, muß er formuliert werden, gleich dem Grundgedanken. Die Einprägung des Gedankenganges erleichtert in der Regel auch das Merken der Strophen-Reihenfolge. Es werde an das Lied: „Ach bleib' mit deiner Gnade" erinnert. Die Gnade Gottes schenkt uns unserer Seelen Seligkeit (1. Strophe). Die Gnade Gottes ist uns in seinem Worte dargeboten (2. Strophe). Dieses erleuchtet uns in seinem Glanze (3. Strophe), ist uns ein Segen im Glück (4. Strophe) und ein Schutz im Unglück (5. Strophe). Darum sollen wir dem Worte Gottes mit Treue und Beständigkeit anhangen (6. Strophe). (Stoewer; vergl. Litteratur.) — Geschichten von gesegneten Wirkungen des Liedes können Verwendung finden, wenn sie wahr und charakteristisch sind. Von den bedeutendsten Kirchenlied-Dichtern werden biographische Bilder gegeben. Zuweilen tritt die Geschichte der Veranlassung des Liedes im Rahmen des Lebensbildes des Dichters an die Stelle der Vorbereitung durch die biblische Geschichte. Als Veranschaulichungsmaterial für das Lied: „Ein' feste Burg ist unser Gott" . . . verwenden wir Luthers Lebensbild. Bei „O Gott, du frommer Gott" . . . kann statt des oben genannten biblischen Lebensbildes auch das Lebensbild von Johann Heermann, bei „Nun danket alle Gott" . . . das von Martin Rinkart das Anschauungsmaterial bilden.

Da das Lied nicht bloß bei der Vertiefung auf das Gemüt wirken, sondern zu einem bleibenden Schatze werden soll — zu seiner rechten Wirkung gelangt es erst durch den Gesang —, muß es gelernt werden. Wegen des ohnehin zahl- und umfangreichen Memorierstoffes der Schule muß die Zahl der zu lernenden Kirchenlieder natürlich beschränkt sein. Die preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" verlangen, wie wir oben gesehen haben, für die Volksschule 20. Außer diesen zu lernenden sollen aber noch andere Lieder bloß behandelt werden. Das preußische Regulativ vom 3. Oktober 1854 bestimmte, daß von 80 namhaft gemachten Liedern 30 nach dem Urtexte memoriert werden sollten. Vorher verlangte man eine noch größere Anzahl. Das Memorieren wird auf der Unterstufe der Volksschule im Unterrichte selbst besorgt, auf der Mittelstufe ungefähr zur Hälfte (das heißt nicht bezüglich der Strophenzahl, sondern nach dem Grade der Sicherheit zur Hälfte), in den Oberklassen dagegen, soweit es möglich ist, ganz zu Hause. Genauigkeit und Sicherheit beim Memorieren sind außerordentlich wichtig. Das Lernen vollziehe sich nicht bloß mechanisch, sondern zunächst judizios. Wenn ein Schüler beim Recitieren stecken bleibt, hat der Lehrer möglichst nicht mit dem Texte, sondern mit einer Frage einzuhelfen. Um ein Vergessen des Wortlautes zu verhindern, muß sehr häufig wiederholt werden.

Digitized by Google

Das Memorieren wird auch auf der Oberstufe zum großen Teile schon durch die Übung im fingemäßen und schönen Sprechen des Liedes besorgt. Dazu rechnen wir ein artikuliertes, deutliches, reines, wohllautendes und zum Herzen gehendes Sprechen. Der Lehrer muß mustergiltig vorsprechen unter Beobachtung der psychologisch-logisch-ästhetischen Betonungsgesetze. Die Schüler der Unter- und Mittelklassen ahmen das Vorgesprochene nach; in den Oberklassen und in höheren Schulen müssen sie auch zur Kenntnis der einfachen Regeln gebracht werden. Zunächst ist zu verlangen, daß von dem Recitieren jene singende, in gleicher Höhe bleibende, einförmige Sprechweise ferngehalten werde, die man so vielfach in Schulen antrifft, und die deshalb geradezu als Schulton bezeichnet wird, in anderer Ausprägung als „Leiern". Ein anderer grober und doch immer noch häufiger Fehler besteht darin, daß die Rede lediglich nach Versen gegliedert wird, so daß die Pausen überall mit dem Versende zusammenfallen. Recht auffällig tritt es z. B. bei der Strophe „Nun laßt uns geh'n und treten" . . . zu Tage, wo hinter „treten" und „beten" gewöhnlich lange innegehalten wird. Das Verbum wird durch das Versende oft vom Subjekt, der Objektsbegriff oder die adverbiale Bestimmung vom Verbum gerissen. In manchen Schulen hört man Pausen fast gar nicht, höchstens bei den Satzzeichen machen. Zu beachten sind für die Betonung besonders auch die Gegensätze und die logische Wichtigkeit der Satzglieder. Eine häßliche Untugend ist die nachdrückliche Hervorhebung des Reimwortes. Mit unschön sprechenden Schülern müssen besondere und konsequent fortgesetzte Übungen im Schönsprechen angestellt werden. Zunächst ist es ratsam, die zu betonenden Wörter für das häusliche Lernen zu unterstreichen. Zu beachten ist ferner, daß die Betonung weniger vom Laut- als vom Hochsprechen abhängt. Im übrigen verweisen wir bezüglich des Vortrages auf folgende Litteratur: Palleske, Die Kunst des Vortrages. — Hartung, Methodische Richtlinien für den Lesevortrag (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1880) und Nachtrag dazu (Jahrbuch 1883). Erläuterungen zu dem Jahrbuche 1880, S. 16. Schneider, Proben zu Hartungs Richtlinien (Jahrbuch 1881).

4. Exegetische Behandlung. Diese betrachtet das Kirchenlied als ein Sprachstück. Ohne eine nutzbringende, in den meisten Fällen ohne jegliche Vorbereitung wird das Lied von einem Satze zum andern, von einer Strophe zur andern nach sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten, sowie nach dem Gedankengange durchgearbeitet. Die exegetische Behandlung entspricht der Durchnahme eines Gedichtes im Deutschunterrichte. Mit dem Textverständnis will man gleichzeitig die Erfassung des religiösen Inhaltes herbeiführen. Daran schließt sich die Heraushebung des Gedankenganges und des Grundgedankens. In diesen letzten wie in den folgenden Punkten stimmt die exegetische Behandlung mit der historischen überein. Der wesentliche Unterschied besteht darin, daß die biblische Geschichte gar nicht oder wenigstens nicht als vorbereitendes und grundlegendes Material Verwendung findet. In der Volksschule ist die exegetische Behandlung aus den eben dargelegten Gründen nicht angebracht. In höheren Schulen ist es anders. Wenn die Kirchenlieder bereits einmal (etwa in den unteren Klassen) auf historischem Wege behandelt worden sind und für das Interesse und das Gefühl schon ihre Wirkung gethan haben, dann können sie später noch exegetisch verarbeitet werden. Für die Oberklassen höherer Lehranstalten, für Seminarien ꝛc. gestehen wir deshalb der exegetischen Behandlung des Kirchenliedes ihre Berechtigung zu.

5. Verwertung. Die natürlichste Verwertung des Kirchenliedes ist die im Choralgesange. Luther bemerkt, daß erst die Noten den Text lebendig machen. Vilmar, daß es als bloß gesprochenes oder gar nur als gelesenes Lied nur ein halbes Lied sei. Durch den Gesang erhält es seine höhere Daseinsform. Vorausgesetzt muß natürlich werden, daß die Melodie des Textes würdig, ihm angemessen sei. Durch den Gesang wird das Kirchenlied in den Dienst des Gemeindegottesdienstes gestellt. Gesungen wird es auch in den Schulandachten. In den anderen religiösen Disziplinen findet der Text Verwendung. Wie die biblische Historie dem Kirchenliede dient, indem sie ihm die Grundlage bereitet, so wird das Kirchenlied bei verwandtem Inhalte als Ganzes oder in einzelnen Strophen wieder im biblischen Geschichtsunterrichte herangezogen. Bei der Schöpfungsgeschichte kann Verwendung finden: „Wenn ich, o Schöpfer" . . . oder „Sei Lob und Ehr'", Strophe 2: „Es danken dir die Himmelsheer'" . . .; bei Abrahams Berufung „Befiehl du deine Wege" . . .; bei Abraham und Lot „O Gott, du frommer Gott", Strophe

Digitized by Google

5: „Laß mich mit jedermann" . . .; bei Mose Geburt und Errettung „Lobe den Herren", Strophe 3: „Lobe den Herren, der künstlich und fein dich bereitet" . . .; bei Jesu Geburt „Vom Himmel hoch, da komm' ich her" . . . oder „Lobt Gott, ihr Christen" . . .; bei Johannes' Bußpredigt „Mit Ernst, o Menschenkinder", Strophe 2: „Bereitet doch sein tüchtig" . . . Solcher Gelegenheiten, das Lied zu verwerten, bieten sich im biblischen Geschichtsunterrichte sehr viele.

Auch im Katechismusunterrichte wird das Kirchenlied herangezogen, z. B. beim ersten Artikel „Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut", beim dritten Artikel „O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein", bei der Lehre von der Buße „Aus tiefer Not schrei ich zu dir", bei der Erhaltung im rechten Glauben „Ach bleib' mit deiner Treue bei uns". Das Lied „Allein Gott in der Höh' sei Ehr'" . . . erhebt wie „Wir glauben all' an einen Gott" . . . den christlichen Glauben in eine poetische Form.

In sehr enger Verbindung steht das Kirchenlied auch mit den Perikopen, namentlich dem Evangelium. Viele schließen es prinzipiell an dieses an. Nach unserem Standpunkte kann es nur dann geschehen, wenn das Evangelium als Geschichte den Grund zu dem Kirchenliede abzugeben vermag. Eine Anlehnung an das Kirchenjahr ist bei uns in der Weise möglich, daß die Kirchenlieder in der durch das Kirchenjahr und das Evangelium gegebenen Reihenfolge wiederholt werden. Bei dem Evangelium von Zachäus ziehen wir das Lied „Wie soll ich dich empfangen" . . . heran, bei dem Gleichnis vom viererlei Acker „Liebster Jesu, wir sind hier" . . ., bei Jesu Versuchung „Ach bleib mit deiner Gnade" . . .

Eine andersgeartete Verwendung des Kirchenliedes und zugleich die wertvollste ist die Anwendung seiner Gedanken und Maximen auf das Leben, die individuellen Verhältnisse des Schülers. Auf der Stufe der Anwendung ergiebt sich reichlich Gelegenheit dazu.

Litteratur: a) **Zur Geschichte des Kirchenliedes und der Kirchenlieder.** G. H. Götze, Historische Nachrichten von unterschiedenen Liederfreunden, welche sich im Leben und Sterben an Liedern getröstet, 1720. — Schöber, Beiträge zur Liederhistorie. Leipzig, 1760. — Göz, Beiträge zur Geschichte der Kirchenlieder. Stuttgart, 1784. — Heerwagen, Litteraturgeschichte der geistlichen Lieder und Gedichte neuer Zeit. 2 Teile. Schweinfurt, 1797. — Hoffmann von Fallersleben, Geschichte des deutschen Kirchenliedes. Hannover, 1832. — Ph. Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied von Luther bis N. Hermann und A. Blaurer. Stuttgart, 1841. — Geschichte des evangelischen Kirchenliedes für Schule und Haus. Bevorwortet von Dr. K. Zimmermann. Wiesbaden, 1855. — Wackernagel, Bibliographie zur Geschichte des Kirchenliedes im 16. Jahrhundert, 1855. — F. A. Cunz, Geschichte des deutschen Kirchenliedes vom 16. Jahrhundert bis auf unsere Zeit. 2 Bände. Leipzig, 1855. — K. Heinrich, Erzählungen über evangelische Kirchenlieder aus dem Kinderkreise. Halle, 1855. — Kehrein, Kurze Geschichte des deutschen katholischen Kirchenliedes, 1858. — Wangemann, Kurze Geschichte des evangelischen Kirchenliedes. 4. Aufl. Berlin, 1859. — Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zum Anfange des siebzehnten Jahrhunderts. Seit 1862 in Lieferungen. — Ed. Emil Koch, Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges. 3. Aufl. 8 Bde. Stuttgart, 1866 ff. — Haltaus, 20 Geschichten der schönsten evangelischen Kirchenlieder. 2. Aufl. Wiesbaden, 1866. — Schletterer, Geschichte der geistlichen Dichtung und kirchlichen Tonkunst in ihrem Zusammenhange mit der politischen und sozialen Entwickelung, insbesondere des deutschen Volkes. 1869. — J. Knipfer, Das kirchliche Volkslied in seiner geschichtlichen Entwickelung. Leipzig und Bielefeld, 1875. — C. Sperber, Evangelischer Schulliederschatz. 2 Teile. 3. Aufl. Gütersloh, 1882. — K. Heinrich, Erzählungen über evangelische Kirchenlieder und über einzelne Verse für jung und alt. Halle.

b) **Zur Behandlung des Kirchenliedes.** Martin Schamelius, Evangelischer Lieder-Kommentar, 1737. — Gottlob Kluge, Schriftmäßig erklärtes Gloria. 1745. — Ders., Begräbnislieder-Kommentar, 1747. — Golz, Ausführliche Erklärung einiger der vorzüglichsten Kirchenlieder für Schule und Haus, 1843. — Wilhelm Thilo, Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. 1. Aufl. Berlin, 1842, 2. Aufl., 1855. — C. Franke, Hilfsbüchlein beim Gebrauche der 40 Kirchenlieder. Eisleben, 1858. — L. Buchrucker, Der Gesangbuchsunterricht. Nürnberg, 1862. — Kalcher, Das Kirchenlied nach seiner naturgemäßen Behandlung. Bittenberg, 1869. — L. Liere und W. Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelischen deutschen Kirchenlieder. Neue Ausgabe. Berlin, 1869. — Fr. Knauth, Praktisches Hilfsbuch für den Gebrauch der 80 Kirchenlieder der preußischen Regulative. 3. Aufl. Halle, 1873. — L. D. Greiner, Unser Schulliederschatz. Stuttgart, 1875. — Knauth, Präparationen zur Behandlung evangelischer Kirchenlieder aus neuerer und neuester Zeit. Braunschweig, 1876. — Hermann Haase, Evangelische Liederkunde. 7. Aufl. Langensalza, 1878. — Otto Schulze, Das Buch der 80 Kirchenlieder. 6. Aufl. Berlin, 1873. — Otto Schulze, Das Buch der 80 Kirchenlieder nebst den notwendigsten Erläuterungen und kurzgefaßten Angaben über das Leben der Dichter. Berlin, 1880. (Ein Auszug aus dem vorigen.) — Otto Schulze, 40 Kirchenlieder aus neuerer und neuester Zeit ausführlich erklärt. Berlin, 1880. — Ernst Eckhart, Praktische Erklärung der für die Volksschule wichtigsten Kirchenlieder. Leipzig und Berlin, 1882. — H. Gattermann, Die Behandlung des Kirchenliedes in Seminar und Volksschule. Berlin, 1883. — H. Orphal, Das evangelische Kirchenlied (36 Kernlieder). Langensalza, 1884. — Wehmeyer, Über die Behandlung des Kirchenliedes in

Digitized by Google

der Mittelschule. (3. Heft der Lehrerprüfungsarbeiten). Minden, 1884. — Schumacher, Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule. Barmen, 1885. — Rausch, Behandlung des Kirchenliedes von G. Neumark: „Wer nur den lieben Gott läßt walten" in der Sexta (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 4. Heft, 1885). — L. Besemann, Das evangelische Kirchenlied für Schule, Seminar und Konfirmandenunterricht ausgewählt, erklärt und disponiert; nebst einem Anhang: Kurzer Abriß der Geschichte des Kirchenliedes. Gütersloh, 1887. — Fr. Schulz und Rob. Triebel, Die gebräuchlichsten Lieder der evangelischen Kirche als Grundlage zur Veranschaulichung der Geschichte der kirchlichen Dichtung für die Schule erläutert. 10. Aufl. Breslau, 1890. — Hermann Gattermann, Das evangelische Kirchenlied. Ein Lehrbuch für angehende Volksschullehrer, Seminaristen und Präparanden. Hilchenbach, 1890. — Rude, Das Kirchenlied in der Volks- und Mittelschule (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1893, Nr. 1 und 2). — Passarge, Präparationen über vierzig Kernlieder der evangelischen Kirche mit einem Anhange, enthaltend Bilder aus der Geschichte der kirchlichen Dichtung. Für die Oberstufe der Volksschule und für Mittelschulen ausgeführt. 18. Bd. der Pädagogischen Bibliothek. Hannover, Carl Meyer (Prior), 1894. — Frahm, Hilfsbuch zur Behandlung der für die Schule wichtigsten Kirchenlieder nebst einem Anhang, enthaltend eine Übersicht über das christliche Kirchenjahr. Altona, Harder, 1895. — Stoewer, Methodische Bemerkungen zur Behandlung des Kirchenliedes im Unterricht (Fauth und Köster, Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 1896, Heft 1). — Leitritz, Beiträge zu einer fruchtbringenden Behandlung der durch die preußischen Regulative bestimmten Kirchenlieder. Berlin. — Otto Zuck, Das Kirchenlied, im Anschlusse an biblische Lebensbilder behandelt. Bernburg, Baumeister. — Sperber, Die Methode der Behandlung des Kirchenliedes (in Kehrs Geschichte der Methodik, Bd. 1).

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

Klarheit des Unterrichts

s. Formal-Stufen

Klassenarbeit

s. Schularbeit

Klassenbewußtsein

s. Methode

Klassenbibliothek

s. Schülerbibliothek

Klassenhelfer

s. Helfersystem

Klassenlehrersystem

s. Fachlehrersystem

Klassenoberster

1. Hilfen in der Schule sind a) alle, b) besondere Schüler. 2. Beistand letzterer beim Unterricht und bei der Erziehung. 3. Bestimmung der Klassen- und der Bankoberster. 4. Schülergerichte. 5. Wert.

1. Hilfen in der Schule. a) Alle Schüler. In jeder Erziehungsanstalt, vielleicht nur die mit sittlich-verwahrlosten Schülern ausgenommen, finden sich Zöglinge, die zufolge des natürlichen Anstands-, Rechts- und Sittlichkeitsgefühls Unarten der Mitschüler nicht dulden, sie vielmehr unaufgefordert dem Erzieher mitteilen. Fehlte dieser gute Geist der Schule, durch den jeder im erlaubten Sinne eine Aufsicht über den andern ausübt, zugleich aber auch ein Muster für den andern wird, so muß der Erzieher sorgen, daß er entsteht, und fest unter den Zöglingen bleibt. Er fördert das ganze Schulleben; jeder einzelne Schüler und folglich auch die Schule in ihrer Gesamtheit werden durch ihn ihrem Ziele näher geführt.

b) Besondere Schüler. Neben dieser allgemeinen Hilfe, die von allen Schülern ausgeht, kann noch von einer besonderen gesprochen werden, die durch besonders begabte, fleißige und gesittete Schüler entsteht. Dieselben werden, sich und andern unbewußt, ein wirksames Beispiel, den Schulkameraden nahe liegend und begreiflich. Zu diesen ausgezeichneten Schülern gehören der Klassenoberste und die Bankobersten. Neben ihrem unmittelbaren Einflusse üben sie auch mittelbar einen wertvollen aus, indem sie den Mitschülern, die gegen sie zurück stehen, Hilfe leisten sowohl beim Unterricht als auch in der Erziehung.

2. Beistand letzterer beim Unterricht und bei der Erziehung. Im Unterricht kann durch sie Auswendiggelerntes abgehört, die schriftliche Arbeit und die Rechenaufgabe durchgesehen werden, wenn auch die Bell-Lancastersche Art des wechselseitigen Unterrichts nicht zu billigen ist, da sie in der Hauptsache im Vor- und Nachsprechen besteht. Im Bereiche der Erziehung ist die Hilfe eine mannigfaltigere. Als Pünktlicher, an Ordnung und Sauberkeit Gewöhnter kontrolliert der

Digitized by Google

Leiter und Führer den Lässigen und Säumigen, sieht seine Schularbeit nach, holt ihn, wenn es not thut, zur Schule ab, achtet auf Reinlichkeit an Körper und Kleidern. Bei etwa beabsichtigten Ungehörigkeiten warnt er, und wenn er nicht durch sein bloßes Erscheinen die unrechten Gedanken der Kameraden beseitigt, so wird er durch das, was ihn erfüllt und er naturgemäß zum Ausdruck bringt, das Böse verscheuchen. Kommen, bevor der Lehrer in der Klasse ist, Verstöße vor, so weist er die Unordentlichen in ihre Grenzen, bei deren Ungehorsam erstattet er Anzeige beim Lehrer. Keinem wird es einfallen, dies als Angeberei oder Verdächtigung anzusehen. Zu bedenken aber ist, daß diese Hilfen nicht etwa um des Lehrers, sondern um der Schule willen benutzt werden. Nicht der Lehrer soll durch sie von einer Arbeit entbunden sein. Helfen diese Schüler im Unterricht so hat der Lehrer ihre Arbeit zu prüfen, sind sie erziehlich thätig, so hat er zu wachen, daß es in rechter Weise geschehe. Dies ist oft schwieriger, als die eigene Ausführung der Arbeit. Nicht ihm, sondern den Führern und den Geführten kommt die Thätigkeit zu gute. Einer Erleichterung seinetwegen soll er vom Schüler eine Hilfe nicht erwarten.

3. Bestimmung der Klassen- und der Bankobersten. Diejenigen Schüler, die nach den bezeichneten Richtungen am meisten leisten, sind der Schulklasse häufig genauer bekannt als dem Lehrer, zumal dann, wenn dieser jedes Jahr neue Schüler empfängt und, wie es in Städten meist der Fall ist, die Eltern und die häuslichen Verhältnisse der Schüler nicht genau kennt. Darum ist es thunlich, daß die Schüler, die zu einer Hilfe einen Mitschüler nötig haben, sich diesen selbst wählen. Auch die ganze Klasse hat zufolge der Beweglichkeit des kindlichen Gemüts und jugendlichen Mutwillens, des Übermutes, wohl auch einmal einer aufkeimenden Böswilligkeit wegen ebenfalls einen Aufseher und Führer nötig, solange der Lehrer nicht da ist. Auch diesen sollen die Schüler sich wählen. Dem Lehrer bleibt in jedem Falle das Recht der Bestätigung. Dem Vorgesetzten nach freier Wahl gehorcht man williger. Aber auch dadurch kann der Erzieher sich von seinen Pflichten nicht entbunden wähnen. Bedingen es die Umstände, so übernimmt er vor Schulanfang die Aufsicht so lange, bis ein wertvoller Klassengeist entstand. Um den Schülern Gelegenheit zur freien Äußerung des wirklichen Innern zu lassen (s. Gebot), ist fortwährende Aufsicht durch ihn nicht empfehlenswert. Sie wird auch durch einen unparteilichen, rechtschaffenen und thatkräftigen Mitschüler bald recht gut besorgt werden.

4. Schülergerichte. K. A. Zeller und Stoy gehen weiter. Ersterer teilt in der „Schulmeisterschule" die Schüler nach ihrem sittlichen Verhalten in drei Klassen, in Pfleger, Mittelklasse und Pfleglinge; aus den beiden ersten werden die Pfleger und Schulbeamten gewählt. Diese stehen natürlich unter Oberaufsicht des Lehrers und haben ihm stets vor Schulschluß ihre Bemerkungen über die Mitschüler anzugeben. Bei Vergehen treten die Pfleger im Schulgericht zusammen und erkennen auf Strafe oder Unschuld. Ähnlich Stoy („Zwei Jahresernten," Jena, Fromann, 1863, S. 32). Er giebt Zöglingen Ämter, „in deren Verwaltung der Einzelne die Treue im kleinen bewähren oder Mut und Freiheit vor Menschenfurcht beweisen soll, bald sind es gemeinsame Anerkennungen, welche die Schüler aussprechen dürfen über Recht und Unrecht, Streitigkeiten schlichtend . . ." In recht geleiteten Alumnaten, wo zufolge der Aufsicht unklare Fälle nicht gut eintreten können, mag die Einrichtung etwas für sich haben. Zu bedenken bleibt immer, daß bei verwickelteren Vergehen Schüler ein Urteil sich nicht bilden können; abgesehen davon, daß es einen zweifelhaften erziehlichen Wert hat unverdorbene Kinder mit Schlauheiten und Schlechtigkeiten anderer bekannt zu machen. Stoy betont aber mit Recht, daß durch diese „moralischen Exercitien" „echter Bürgersinn, freie Unterwerfung unter das Gesetz auch ohne den Nachdruck der physischen Gewalt, gesundes Ehrgefühl" in der Zeit nach der Schule zu erwarten ist.

5. Wert. Wenn auch das Schülergericht für viele Schulen als unausführbar unterbleibt, durch die gesunde, vom Klassen- und von den Bankobersten gehandhabte, vom Lehrer beaufsichtigte Zucht wird dem Leben nach der Schulzeit in trefflicher Weise vorgearbeitet: der höheren Einsicht und des uns Gleichstehenden sich zu fügen, an seinem gesitteteren Benehmen, fleißigeren und gewissenhafteren Arbeiten und höheren Wollen sich ein Beispiel zu nehmen, ist ein bedeutungsvolles Vermächtnis der Schule. Ihm schließt sich an die der Schulklasse und der ganzen Schule entgegengebrachte freiwillige Dienstleistung. Der dienende Mitschüler ist der

Digitized by Google

bessere und bevorzugte, er übernimmt bestimmte kleine Besorgungen, die einem raschen, gedeihlichen und erfolgreichen Unterrichte günstig sind: Lehrertisch, Schulwandtafeln bringt er in Ordnung, Lehrbücher, die zum Klasseneigentume gehören, giebt er zur rechten Zeit aus, nimmt sie zurück und verwahrt sie am gehörigen Orte; er sorgt für frische Luft, rechte Temperatur, für Ordnung und Sauberkeit im Klassenschranke, im Zeichensaale und naturkundlichen Lehrzimmer; unter Umständen achtet er auf das Herbeibringen der in den einzelnen Stunden nötigen Lehrmittel. Wird dieses gegenseitige Helfen und Dienen ins öffentliche Leben übertragen, wie viel freundlicher gestaltet sich dann dasselbe! Diejenigen aber, die anderen wirklich dienen, sind immer die Besseren. Eigennützig Denkende und Schlechte sind niemals zur freiwilligen Dienstleistung befähigt. — So ist die Bestellung des Klassen- und der Bankobersten wertvoll für die Führer und Geführten, für die Schule und das öffentliche Leben.

Der Klassenoberste und die Bankobersten stehen dem Lehrer näher. Alles auffällig Erscheinende kommt zwischen ihnen und dem Lehrer zur offenen, ehrlichen Aussprache. Aber jeder andere rechtschaffene Schüler genießt dasselbe Vertrauen. Eine Aufpasserei und Angeberei darf nicht entstehen, sonst schwinden Heiterkeit, Liebe, Ehrenhaftigkeit und Gemeinsinn. Die heutige Schule verwirft aus diesen Gründen alles, was hierzu verleiten könnte, z. B. die Späherei des 15. Jahrhunderts, auch die aus einem ethischen Grundgedanken hervorgegangenen Sittenrichter von Trotzendorfs Schule, ganz entschieden aber das Spioniersystem der Jesuiten.

Neustadt (Orla). H. Winger.

Klassenzimmer

s. Schulhaus

Klassisches Altertum in seiner Bedeutung für die Gegenwart

1. Das Altertum und die letzten hundert Jahre. 2. Das Altertum und die Gegenwart. 3. Die Bedeutung der Altertumsstudien für den Unterricht. 4. Die sich für die Philologie ergebenden Folgerungen.

1. Das Altertum und die letzten hundert Jahre. Die Gewohnheit, das Zeitalter der Griechen und Römer mit dem Namen „klassisches Altertum“ zu bezeichnen, ist jüngeren Datums, als man gewöhnlich annimmt: sie stammt aus dem Ende des vorigen Jahrhunderts, und es ist ein eigentümliches Spiel des Zufalls, daß als Urheber dieser Bezeichnung gerade derjenige erscheint, welcher späterhin durch seine dem Christentum und dem Mittelalter entgegengebrachte Verehrung die Reihe derer eröffnete, welche eine wahrhaft historische Betrachtung des Altertums anbahnten: nämlich Fr. Schlegel mit seinem 1791 erschienenen historischen und kritischen Versuche über das klassische Altertum. Schlegel selbst hat keine Definition dessen gegeben, was er unter klassisch versteht; wir finden diese jedoch in der wenige Jahre später erschienenen Schrift des süddeutschen Philologen Ast: „Über den Geist des Altertums“. „In den Musterbildern der griechischen Kunst und Wissenschaft“, erklärt Ast, „finden wir die Urformen und höchsten Gesetze der Schönheit und Wahrheit selbst; wie alles daher, was wir als Musterbild und Kanon in Kunst und Wissenschaft verehren, nennen wir auch das Altertum klassisch.“ Schlegel wie Ast sprechen mit diesen ihren Schriften zunächst freilich nur die Überzeugung der besten ihrer Zeitgenossen aus. Nachdem Winckelmann von der Trefflichkeit der griechischen Plastik auf die Mustergültigkeit des griechischen Geistes und Lebens überhaupt geschlossen hatte, stellte Lessing den Satz auf, das Altertum dürfe nur mit seinem eigenen Maßstabe gemessen werden. Herder und noch mehr Goethe wandelten zum Teil in Winckelmanns Fußstapfen; Schiller wurde durch seine Erklärung, das die Griechen Charakterisierende sei die Einheit von Natur und Geist, für die gesamte moderne Ästhetik bedeutsam; mit Fr. A. Wolf begann die Emanzipation eines Wissenszweiges, welcher sehr bald die Herrschaft über die Wissenschaft der Geschichte und die Wissenschaft der Pädagogik beanspruchte: der Philologie; damit endlich, daß selbst Hegel, der konsequente Kant, und selbst Herbart, der Begründer der philosophischen Pädagogik, an der Klassizität des Altertums nicht zu zweifeln wagten, zollte auch die Philosophie ihren Tribut.

Doch andererseits gewahren wir bei eben diesen Heroen auch wieder die Anfänge einer historischen Betrachtung. Goethe ist weder die römische noch auch die griechische Geschichte sympathisch; er tadelt die Philologen, daß sie das der Vergangenheit innewohnende Leben ertöten, ja er warnt vor Überschätzung des

Digitized by Google

[Fortsetzung von S. 3.]

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Friedrich des Grossen
Pädagogische Schriften und Äußerungen.

Mit einer Abhandlung über Friedrichs des Großen Schulregiment, nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schul-Reglements, Reskripte und Erlasse
übersetzt und herausgegeben von
Professor **Dr. Jürgen Bona Meyer**, Bonn.

Vorwort. XVI. Seiten. — Friedrichs des Großen Schulregiment. — Friedrich's des Großen pädagogische Schriften und Äußerungen: A. Pädagogische Schriften. B. Pädagogische Äußerungen aus anderen Schriften. C. Pädagogische Äußerungen aus den Briefen. 1885. 344 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Jean Paul Friedr. Richters Levana.

Nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des verewigten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal
Mit Richters Biographie herausgegeben von
Direktor **Dr. Karl Lange**, Plauen i. V.

Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage.

Jean Paul Friedrich Richters Leben. C. Seiten. — Levana oder Erziehlehre. — Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal. 1892. 351 Seiten.
Preis 3 M 50 Pf, eleg. geb. 4 M 50 Pf.

F. G. Dinters
ausgewählte
Pädagogische Schriften.

Mit Einleitungen und Anmerkungen herausgegeben von
Lehrer **Friedrich Seidel**, Weimar.

Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage.

1. Band. I. Vorbemerkungen. XVI. Seiten. — II. Dinters Leben von ihm selbst beschrieben. — III. Die vorzüglichsten Regeln der Katechese als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer. 1887. 402 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.
2. Band. Kleine Reden an künftige Volksschullehrer. — Vier Reden an meine Zöglinge. 1889. 470 Seiten.
Preis 3 M 50 Pf, eleg. geb. 4 M 50 Pf.

A. H. Niemeyers
Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Mit Ergänzung des geschichtlich-litterarischen Teils und mit Niemeyers Biographie herausgegeben von
Professor **Dr. Wilhelm Rein**, Jena.

Zweite Auflage.

1. Band: August Hermann Niemeyer. — Erster Hauptabschnitt: Allgem. Grundsätze der Erziehungslehre oder Pädagogik. 1.—8. Beilage. 1882. 387 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.
2. Band: Zweiter Hauptabschnitt: Unterrichtslehre oder Didaktik. 1884. 268 Seiten. Preis 2 M, eleg. geb. 3 M.
3. Band: Dritter Hauptabschnitt: Von der Organisation des Schulwesens. — Vierter Hauptabschnitt: Von der häuslichen Erziehung. Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Register. 1884. 462 Seiten.
Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 25 Pf.

Schleiermachers
Pädagogische Schriften.

Mit einer Darstellung seines Lebens h rausgegeben von
C. Platz.

Dritte Auflage.
(Unter der Presse.)

1. Lebens-Skizze und Würdigung Schleiermachers als Pädagog. LXIV Seiten. — II. Erziehungslehre. (Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen.) 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. (Nachschriften.) 2. Zur Pädagogik. 1813. (Manuskript Schleiermachers.) 3. Aphorismen zur Pädagogik. (Manuskript Schleiermachers.) 4. Auszüge aus den Vorlesungen im Wintersemester 1820/21. — III. Drei Predigten über christliche Kindererziehung. 628 S.
Preis 5 M, eleg. geb. 6 M 90 Pf.

Fénelon
und die Litteratur der weibl. Bildung in Frankreich

von Claude Fleury bis Frau Necker de Saussure.
Von
Oberschulrat **Dr. E. von Sallwürk**, Karlsruhe.

Einleitung. — I. Buch: Claude Fleury. — II. Buch: Fénelons Leben und Schriften. — III. Buch: Fénelons Mädchenerziehung. — IV. Buch: Frau von Maintenon. — V. Buch: Fromiez Rollin, Saint-Pierre. — VI. Buch: Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre. — VII. Buch: Marie le Prince. Die Gräfin von Mirement. — Frau von Genlis. — Adele und Theodor. — Frau Campan. — VIII. Buch: Frau Guizot. — Die Gräfin von Rémusat. — Die Grundlagen des Erziehungsplanes der Frau von Rémusat. — Die Pädagogik der Frau von Rémusat. — IX. Buch: Frau Necker de Saussure. — Die erzieherischen Grundsätze der Frau Necker. — Die weibliche Erziehung bei Frau Necker. 1886. 422 Seiten.
Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.

J. B. Basedows
Ausgewählte Schriften.

Mit Basedows Biographie, Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von
Dr. Hugo Göring.

Basedows Leben und Wirken. CXII Seiten. — Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. — Aus dem Elementarwerke. — Erste Beilage: Briefe Basedows und seiner Gehilfen. — Zweite Beilage: Verzeichnis der Schriften Basedows. 1880. 519 S. Preis 5 M, eleg. geb. 6 M 20 Pf.

Isaak Iselins
Pädagogische Schriften

nebst seinem
pädagogischen Briefwechsel
mit Joh. Casp. Lavater und J. G. Schlosser.
Herausgegeben von
Dr. Hugo Göring.
Mit einer Einleitung von
Oberlehrer **Dr. Edmund Meyer**, Berlin.

Isaak Iselins Leben und Wirken. — Iselins pädagogische Schriften. — Iselins Briefwechsel mit Lavater, Ulysses v. Salis und J. G. Schlosser. 1885. 350 Seiten.
1 rein 3 M, eleg. geb. 4 M.

Immanuel Kant,
Über Pädagogik.

Mit Kants Biographie herausgegeben von
Prof. **Dr. Theodor Vogt**, Wien.

Zweite Auflage.

I. Kants Leben. — II. Kants pädagogische Anschauung vom Standpunkte der Lehre von der transzendentalen Freiheit und des Apriorismus der Anschauungsformen und Kategorien. — III. Kants Schrift über Pädagogik. 1885. 127 Seiten.
Preis 1 M, eleg. geb. 1 M 75 Pf.

Dr. K. W. Magers
Deutsche Bürgerschule.

Mit Magers Biographie herausgegeben von
Schulrat **K. Eberhardt**, Eisenach.

Dr. K. W. Mager und die deutsche Bürgerschule. LII Seiten. — Die deutsche Bürgerschule. 1868. 164 Seiten.
Preis 1 M 80 Pf., eleg. geb. 2 M 80 Pf.

Dr. Wilhelm Harnischs
Handbuch für das Deutsche Volksschulwesen.

Mit Anmerkungen und Harnischs Biographie
herausgegeben von
Dr. Friedrich Bartels.

Dr. Wilhelm Harnischs Leben. LXVI Seiten. — Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. 1905. 380 Seiten.
Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.

Die Werke und Bände der Bibliothek pädagogischer Klassiker werden auch einzeln abgegeben und es tritt bei Entnahme eines Bandes keinerlei Verpflichtung zur Entnahme weiterer Bände ein.

Das Unternehmen wird fortgesetzt.

Digitized by Google

Verlag von **Hermann Beyer & Söhne** in Langensalza.

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Joh. Amos Comenius.

I. Große Unterrichtslehre.

Übersetzt mit Anmerkungen und einer Lebensbeschreibung des Comenius von

Professor Dr. C. Th. Lion,

3. Auflage.

I. Johann Amos Comenius Leben. XCIV Seiten. — II. Große Unterrichtslehre. — III. Inhalt der großen Unterrichtslehre. — IV. Aus Johann Amos Comenii Orbi sensualium pictus. 1891. 298 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

II. Schola Ludus d. i. Die Schule als Spiel.

Ins Deutsche übertragen von

Oberlehrer Wilhelm Bötticher, Hagen i. W.

1888. XVI und 373 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Miltons

Pädagogische Schriften und Äußerungen.

Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von

Professor Dr. Jürgen Bona Meyer, Bonn

Einleitung. — I. Über Erziehung. — II. Über den Bildungswert unbefangenen Lesens. — III. Über sittliche Bildung. — IV. Über die Bildung der Geistlichen. — V. Universitäts-Reden, gehalten zu Cambridge. — VI. Aus dem Briefwechsel. — Anmerkungen. 1890. 64 Seiten.

Preis 75 Pf., eleg. geb. 1 M 50 Pf.

A. H. Franckes

Pädagogische Schriften.

Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen herausgegeben von

Dr. G. Kramer,

weiland Direktor der Franckeschen Stiftungen.

Zweite, durchgesehene und vervollständigte Ausgabe.

I. A. H. Francke und seine Stiftungen in Halle. LXXXV Seiten. — II. Von der Erziehung der Jugend. — III. Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. — IV. Anhang. — V. Philanthropin Del. — VI. Ordnung und Lehrart, wie selbige in denen zum Waisenhause gehörigen Schulen eingeführet ist. — VII. Anhang. — VIII. Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha an Halle eingeführet ist. — IX. Vorbereitte Methode des Pädagogii zu Glaucha vor Halle. — X. Idea Studiosi Theologiae. — XI. Anhang. 1885. 456 Seiten. Preis 4 M, eleg. geb. 5 M.

J. H. Pestalozzis

Ausgewählte Schriften.

Mit Pestalozzis Biographie

herausgegeben von

Friedrich Mann

4. Auflage.

I. Band. I. Pestalozis Leben und Wirken CXXXXI Seiten. II. Lienhard und Gertrud. I. u. II. Teil. 1889. 376 Seiten. Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.

2. Band. Lienhard und Gertrud. III. u. IV. Teil. 1891. 428 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

3. Band. I. Abendstunde eines Einsiedlers. — II. Aus dem Schwanengesang. — III. Pestalozis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. — IV. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. — V. Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend. — VI. Über die Idee der Elementarbildung. 1893. 545 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

4. Band. I. Pestalozis Reden an sein Haus. — II. Pestalozis Schwanengesang. — Alphabetisches Namen- und Sachregister. 1894. 383 S. Preis 2 M, eleg. geb. 3 M.

J. G. Fichtes

Reden an die deutsche Nation.

Mit Fichtes Biographie, sowie mit erläuternden Anmerkungen versehen von

Professor Dr. Theodor Vogt, Wien.

2. Auflage.

1896. 278 Seiten. Preis 2 M 50 Pf., eleg. geb. 3 M 50 Pf.

Dr. Martin Luthers

Pädagogische Schriften und Äußerungen.

Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt von

Dr. H. Keferstein,

Zusammenfassende Charakteristik von Luthers pädagogischem Wirken und Denken. XCII Seiten. — Martin Luther als deutscher Klassiker. — Aus den Tischreden. — Aus der Hauspostille. — Aus der Kirchenpostille. — Aus Luthers „Dermahlen Predigten." — Aus Luthers „Katechetische deutsche Schriften." I. — Aus Luthers „Reformations-historische deutsche Schriften." — Einige geistliche Stücke aus Luthers Schriften. 1888. 293 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Michel de Montaigne.

Auswahl pädagogischer Stücke aus Montaignes Essays.

Übersetzt von

Direktor Ernst Schmid, Potsdam.

Zweite Auflage.

1894. 72 Seiten. Preis 50 Pf., eleg. geb. 1 M 10 Pf.

John Lockes

Gedanken über Erziehung.

Eingeleitet, übersetzt und erläutert von

Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk, Karlsruhe.

2. Auflage.

John Lockes Leben und pädagogische Bedeutung. — Gedanken über Erziehung. — Sachverzeichnis. 1897. VIII u. 310 S. Preis 2 M 50 M., eleg. geb 3 M 50 Pf.

J. J. Rousseaus

Emil oder Über die Erziehung.

Übersetzt, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von

Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk, Karlsruhe.

Mit Rousseaus Biographie von

Professor Dr. Theodor Vogt, Wien.

3. Auflage.

1. Band: I. J. J. Rousseaus Leben. CXXII Seiten. — II. Emil oder über die Erziehung. I.—3. Buch. 1893. 269 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

2. Band: I. Emil. 4.—5. Buch. II. Anhänge (I. Emil und Sophie oder die Einsamen. 2. Drei Briefe aus dem fünften Teil der „Neuen Heloise". 3. Rousseaus erster Erziehungsplan.) — III. Alphabetisches Verzeichnis. 1894. 405 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Joh. Friedr. Herbarts

Pädagogische Schriften.

Mit Herbarts Biographie herausgegeben von

Dr. Fr. Bartholomäi.

Neu bearbeitet und mit orthogr. Anmerkungen versehen von Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk, Karlsruhe.

6. Auflage.

1. Band: Joh. Friedr. Herbarts Leben. — I. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. — II. Umriß pädag. Vorlesungen. Erste Vorlesungen über Pädagogik. 1802. 1835. 1841. 1896. 396 Seiten.

Preis 2 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M.

2. Band: I. Briefe und Berichte aus Herbarts Erzieherleben. — II. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. — III. Über Pestalozis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. — IV. Pestalozis Idee eines ABC der Anschauung. — V. Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. — VI. Vorrede zu dem Aufsatze von C. G. Dissen: Kurze Anzeige für Eltern, die Obrigkeit mit Rücksicht zu lesen. — VII. Über Erziehung unsere öffentlichen Mitwirkung. — VIII. Bemerkungen über einen pädag. Aufsatz. — IX. Über das Verhältnis der Schule zum Leben. — X. Pädagog. Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung 2c. — XI. Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik — XII. Rezension der Erziehungslehre von J. H. Th. Schwarz. — XIII. Aphorismen zur Pädagogik. — XIV. Alphabetisches Sach- und Wortverzeichnis. 1896. 466 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Die Werke und Bände der Bibliothek pädagogischer Klassiker werden auch einzeln abgegeben und es tritt bei Entnahme eines Bandes keinerlei Verpflichtung zur Entnahme weiterer Bände ein.

Das Unternehmen wird fortgesetzt. [Fortsetzung auf S. 4.]

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Digitized by Google

SEP. 17. 1897
39. u. 40. Lieferung
LIBRARY
Walker fund.
(39-40)
LIBRARY
PR 154.18

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein
Jena

Vierter Band

Klassische Epen u. Dramen in der Volksschule — Lateinischer Unterricht

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1897

Digitized by Google

Inhalt der 39. und 40. Lieferung

Klassische Epen und Dramen in der Volksschule Von Dr. Neukauf
Klatschhaft Von G. Siegert
Klatschsucht Von G. Siegert
Kleidung der Schulkinder Von W. Siegert
Kleinigkeit Von A. Hug
Kleinpuerschulen Von Dr. Fiedler
Knaben und Mädchen Von E. Ackermann
Kollegialität Von Dr. Rausch
Konferenzen Von Dr. Altenburg
Konfessionelle Schule Von Dr. E. Thränhorf
Konfirmandenunterricht Von H. Roile
Konsequenz in der Erziehung Von Dr. H. Keferstein
Konzentration Von Dr. R. Schubert
Konzentrische Kreise Von Dr. R. Schubert
Kopfhänger; kopfhängerisch Von G. Közle
Körperhaltung Von O. Jaufe
Körperpflege Von O. Jaufe
Krämpfe Von Dr. Th. Ziehen
Krätze Von Dr. A. Gärtner
Kriecherei Von G. Siegert
Krittelig Von G. Siegert
Kultur und Schule Von Dr. A. Bernicke
Kulturfortschritt und Frauenbewegung Von Frau Gnauck-Kühne
Kulturgeographie Von A. Tromnau
Kunstgeschichtlicher Unterricht an höheren Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten Von Dr. K. Hessel
Kunstunterricht Von Dr. R. Menge
Kurzsichtigkeit Von Dr. Schubert
Lachkrampf Von Dr. Th. Ziehen
Landwirtschaftliche Lehranstalten Von Dr. Matzat
Lange, Friedrich Albert Von Dr. A. Ellissen
Langeweile Von A. Lomberg
Langsamkeit Von G. Siegert
Laokoon von Lessing Von Dr. A. Rausch
Läppisch Von G. Siegert
Lateinischer Unterricht Von Dr. H. Schiller

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann Direktor des Lehrerinnenseminars zu Eisenach.
C. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. **C. Andreae**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Bakitsch**, Professor in Belgrad.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
A. Bauer, Prof. in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Beeger in Niederpyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Schulinspektor in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
C. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
J. Bolljahn in Tokyo.
K. Brauckmann, Institutes-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capefius**, Seminardirektor in Hermannstadt.
Dr. **F. Collard**, Professor a. der Univers. Löwen.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **A. Denhardt**, Institutes-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
A. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **C. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
Dr. **Eichhoff**, Arzt in Elberfeld.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Seminarlehrer in Weimar.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. **J. J. Findlay**, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig.
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Filer**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Fiorin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **R. Fornelli**, Prof. der Päd. a. d. Univers. Neapel.
Dr. **C. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.

Forts. auf Seite 3 des Umschlages.

Digitized by Google

Sprachstudiums überhaupt und empfiehlt Übersetzungen. Durch Schillers endgiltige Kritik der naiven Poesie wird die vorher erwähnte Charakteristik des antiken Geistes erheblich eingeschränkt; auch er will von der Thätigkeit der Philologen nichts wissen, insbesondere verurteilt er Wolf; seine Auffassung vom Wesen der Geschichte vollends steht der Lessingschen direkt entgegen, und er hebt ausdrücklich hervor, daß nur der Blick auf die Gegenwart vor der übertriebenen Bewunderung des Altertums bewahre. Herders Kritik der römischen Geschichte versetzt uns in die Zeiten eines Augustinus zurück; ebenso erklärte er es aber auch für thöricht, sich in die Zeiten Griechenlands zurückzuwünschen, ja er ist der erste, der auf die Gefahren hinweist, welche die Bezeichnung eines Zeitalters oder eines Autors als klassisch im Gefolge hat. Nimmermehr wird seiner Überzeugung nach das von ihm herbeigesehnte Zeitalter der Humanität durch Pflege der fremden Sprachen und durch die Herrschaft der Philologen herbeigeführt, sondern dadurch, daß wir der Muttersprache den ihr gebührenden Rang einräumen, daß nicht formale Bildung der Endzweck der Erziehung sei, und daß die Jugend nicht den Philologen, sondern den Pädagogen anvertraut werde. Schon vor Herder hatten Hamann und Klopstock den Boden geebnet; in Jean Paul fand er den thatkräftigsten Fortbildner seines Werkes. Niemals sind die Philologen unerbittlicher bekämpft worden als von Jean Paul; niemals ist seit den Philanthropen das Unzureichende des bloßen Formalismus und des bloßen Sprachstudiums treffender gekennzeichnet, niemals vor Fichte und Pestalozzi auf die Notwendigkeit einer nationalen Erziehung mit mehr Wärme hingewiesen worden. Zu Jean Pauls fruchtbarsten Entdeckungen gehört der Satz, daß nichts verkehrter sei, als aus der Vollkommenheit der griechischen Plastik auf die der Griechen überhaupt zu schließen; mit seiner Charakteristik der romantischen Poesie endlich sühnte Jean Paul die Schuld der auf Winckelmann und Lessing fußenden Aufklärungsperiode und bahnte eine Richtung an, der wir zwar so manche Irrwege, aber auch das Verständnis und die Kenntnis unserer eigenen Vergangenheit und unseres eigenen Volkslebens verdanken.

Hand in Hand mit unserer Dichtung ging unsere Philosophie und Pädagogik. Was Kant, an die Philanthropen anknüpfend, verlangt hatte, eine schnelle Revolution des gesamten Schulwesens, suchte Fichte ins Werk zu setzen. Statt der bisherigen theoretischen und ästhetischen Kultur verlangte er Bildung zur Sittlichkeit und zur Religion; diese Religion kann aber nach Fichte so wenig die bisherige sein, daß er vielmehr von einer Aufhebung der Kirche und von ihrer Ersetzung durch den Staat spricht; nur als die unabweisbare Konsequenz dieser Grundanschauung erscheint der Hinweis auf die Gefahren, welche die bisherige Verehrung des Altertums im Gefolge hat, und das Verlangen, die deutsche Kultur auch zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen. Wenn der von Fichte bewunderte und in seinem Geiste wirkende Pestalozzi unsere Schulen als unpsychologisch und als künstliche Erstickungsmaschinen unserer Kraft bezeichnet und dabei statt der Buchstabenkenntnisse Realkenntnisse verlangt, wenn er die Erhebung der Erziehungskunst zu einer Wissenschaft fordert, so springen dabei auch hier die Folgerungen für die Wertschätzung des Altertums in die Augen, aber auch Pestalozzi selbst hat kein Bedenken getragen, sie zu ziehen, und er verweist uns vom „Tode der griechischen Worte“ auf das Wesen der Menschennatur. Die von Pestalozzi aufgestellte Forderung, die Erziehungskunst zu einer Wissenschaft zu erheben, wurde, wie bereits erwähnt, von Herbart erfüllt; dem entsprechend erhebt er sich bei aller Begeisterung für die Alten wider die Gymnasien und die Philologen und tritt für die Realschulen als die eigentlichen Pflegestätten des pädagogischen Geistes ein. Indem endlich Hegel, auf Herder weiterbauend, ein für alle Mal der Geschichtswissenschaft die Ziele und Wege zeigte, und indem er durch seine Religionsphilosophie ebenso die bisherige religiöse Entwickelung zum Abschluß brachte wie auch, zumal nachdem Strauß und Feuerbach ihn interpretiert hatten, ein neues Zeitalter begründete, legte er ebendamit auch, zum Teil sich selbst widerlegend, den Grund zu einer vollständig neuen Auffassung des Altertums. (S. d. Art. Herbart, Hegel.)

2. Das Altertum und die Gegenwart. Ziehen wir nun aus diesem Rückblick auf die Vergangenheit die Resultate für die Gegenwart, so ergiebt sich ein Dreifaches. Daß die Griechen Mustergiltiges in der Plastik geschaffen haben, ist von niemandem geleugnet worden, und es kann auch jetzt niemandem einfallen, dies bestreiten zu wollen; durch die Art, in welcher Winckelmann die griechische Plastik aus dem Charakter und den Lebens-

Digitized by Google

bedingungen des griechiſchen Volkes ableitet und uns ein Bild von ihrer geſchichtlichen Entwickelung zu geben ſucht, iſt er, wie man auch ſonſt über ihn urteilen möge, bahnbrechend geworden. Nicht in derſelben Weiſe unübertroffen und unübertrefflich ſind die Griechen in der Architektur, denn dieſe war weſentlich dem Tempelbau dienſtbar, und es handelte ſich dabei um die beſchränkte Aufgabe, einen ſchützenden Raum für das Götterbild zu ſchaffen. So ſtehen denn ſchon die ein höheres Ziel verfolgenden chriſtlichen Dome den griechiſchen Tempeln zum mindeſten ebenbürtig gegenüber; vor noch tiefere und umfaſſendere Aufgaben vollends iſt die Gegenwart geſtellt, welche ſich vom chriſtlichen Dualismus befreit hat und deshalb nicht ſowohl Bauwerke zum Dienſte der Gottheit als zum Dienſte der Menſchheit verlangt; gerade die Gegenwart freilich liefert auch wieder abſchreckende Beiſpiele genug, wie überall da, wo eine Anknüpfung an die griechiſche Architektur möglich iſt, die von dieſer feſtgeſtellten Normen nicht ungeſtraft außer acht gelaſſen werden dürfen. Doch wie auch immer über die bildende Kunſt geurteilt werde: nichts iſt thörichter, als daraus irgendwelchen Schluß für die übrige Kunſt oder gar für die Wiſſenſchaft und die allgemeine Kultur ziehen zu wollen. Daß die griechiſche Malerei nicht klaſſiſch in dem oben angeführten Sinne zu nennen iſt, ſondern daß erſt das Chriſtentum den für dieſe Kunſt geeigneten Boden geſchaffen hat, dürfte kaum von irgendeiner Seite beſtritten werden. Was die Dichtkunſt angeht, ſo überragen allerdings die Homeriſchen Geſänge das deutſche Volksepos und überhaupt jedes Epos ſo ſehr, daß ſie geradezu als typiſche Vertreter der Gattung anzuſehen ſind. Allein einerſeits nimmt die epiſche Poeſie die niedrigſte Stufe im Reiche der Dichtung ein, andererſeits folgt auch hier nichts für die Lyrik und das Drama. Noch nie bis jetzt iſt durch eine Vergleichung der hervorragendſten griechiſchen Lyriker mit einem Goethe der Verſuch unternommen worden, die Überlegenheit der erſtgenannten aufzuzeigen; daß dieſer Verſuch mißlingen muß, ſteht für den von vornherein feſt, der ſich über das Weſen der lyriſchen Poeſie Klarheit verſchafft hat, und der erwägt, daß erſt ein Zeitalter, in welchem die Subjektivität erwacht iſt, die Blüte der Lyrik erzeugen kann, und daß gerade im Altertum die Subjektivität nicht zu ihrem Recht kommt. Aber auch hinſichtlich des Dramas fehlt bis auf dieſe Stunde der Erweis, daß Shakeſpeare oder Schiller hinter Sophokles zurücktreten müßten: es gilt das nicht bloß vom Inhalt, ſondern auch von der Form. Über die exakten Wiſſenſchaften iſt kein Wort zu verlieren; die antike Hiſtoriographie iſt nach dem Vorgange von Ulrici durch Schwarcz charakteriſiert; hinſichtlich der Philoſophie iſt Zeller nicht imſtande geweſen, das im allgemeinen von ihm zu ihrer Charakteriſtik Geſagte im einzelnen zu beweiſen. Wird endlich ſchon von denjenigen, welche die griechiſche Kunſt und Wiſſenſchaft in der herkömmlichen Weiſe feiern, der Einfluß der griechiſchen Religion als einer heidniſchen ignoriert, ſo iſt dieſe Religion noch viel weniger zur Seite zu laſſen, wenn es ſich um die Kulturzuſtände eines Volkes handelt, in dem ſich die Humanität verkörpert haben ſoll. Was es mit dieſer Humanität auf ſich hat, iſt von niemanden ſchlagender als von Schwarcz nachgewieſen worden; was aber von den Griechen, gilt mit noch weit größerem Rechte von den Römern, und auch hier iſt nichts weiter nötig, als dasjenige, was Mommſen im einzelnen vom römiſchen Volke und den dieſes Leidenden ſagt, mit dem zu vergleichen, was er, im Widerſpruche mit ſich ſelbſt, gelegentlich zur allgemeinen Charakteriſtik des Römertums vorbringt.

3. Die Bedeutung der Altertumsſtudien für die Gegenwart. Auf Grund dieſer Darlegungen ergiebt ſich zunächſt, daß die Beſchäftigung mit dem ſog. klaſſiſchen Altertum nicht mehr in der bisherigen Weiſe den Mittelpunkt des auf die Univerſität vorbereitenden Unterrichts bilden kann. Wer heutzutage noch dafür eintritt, hat ſich, in der Regel, ohne ſich deſſen bewußt zu ſein, bereits derart von den gegen die Muſtergiltigkeit ins Feld geführten Argumenten beeinfluſſen laſſen, daß er die Klaſſizität ſtillſchweigend preisgiebt und das Hauptgewicht auf die durch das Sprachſtudium erzielte formale Bildung legt. Allein wie ſteht es dann, müſſen wir ſofort fragen, mit dem Inhalt? Offenbar iſt für die Jugend das Beſte gerade gut genug. Da aber ergiebt ſich ein Doppeltes. Entweder iſt der vollkommene Inhalt gleichzeitig durch die Werke des Altertums gegeben — dies aber widerſtreitet den Ausführungen des vorigen Teils. Oder der Inhalt iſt anderweitig zu ſuchen — dann aber kann die Beſchäftigung mit dem Altertum nicht mehr den Mittelpunkt des Unterrichts bilden. Denn der bloß formal Gebildete iſt einſeitig gebildet; es kann ſich dabei immer nur um

Digitized by Google

eine gewisse, keineswegs endgiltige Bildung des Intellekts handeln; wo aber bleibt dann der Wille, das Empfinden, das Gute, das Schöne? Der bloß formal Gebildete kann seine Fähigkeit nach jeder beliebigen Seite hin wenden: er kann sie in den Dienst des Guten und Bösen, des Despotismus und der Anarchie, des Fortschritts und der Reaktion stellen: es ist nicht zufällig, daß gerade die Jesuiten die klassischen Studien mit Eifer empfehlen, und daß einer der Begründer des Gymnasiums, wie es ist, der protestantische J. Sturm, sie als Bundesgenossen begrüßte.

Was aber subjektiv, gilt auch objektiv. Die Sprache giebt uns immer nur die Form an, in welcher jemand einen bestimmten Inhalt einem andern mitteilt; es handelt sich immer nur um das Wie? nicht das Was? Mit der Forderung, eine bestimmte Sprache zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen, wird daher dem Bedürfnisse in keiner Weise genügt, sei diese Sprache nun eine antike oder sei es die deutsche. Denn das Wichtigste, die Frage, was von dem in einer bestimmten Sprache Niedergelegten gelehrt werden soll, bleibt unbeantwortet. Indem wir damit beim Unterschiede von Wort- und Sachunterricht angelangt sind, ergiebt sich als Norm: das Wichtigste ist der Sachunterricht. So gewiß nun der Geist höher steht als die Natur, so gewiß können die Naturwissenschaften nicht den Mittelpunkt des Sachunterrichts bilden. Unter den Geisteswissenschaften gebührt der Geschichte, natürlich nicht der politischen, nur nach Schlachten und Friedensschlüssen und Regenten fragenden Geschichte, sondern der Kulturgeschichte ein hervorragender Platz, aber nicht der erste. Denn die Geschichte zeigt nur ein Werden; dieses Werden muß zu einem Resultat führen, zu etwas Festem, zu einem Seienden. Das Seiende ist die Religion als das Bewußtsein des Menschen vom Absoluten oder, da sich das Absolute am reinsten im Menschengeiste offenbart, als die Kenntnis des Menschen von seinem eigenen Wesen, und die Unterweisung in dieser Religion, aber auch nur in dieser, hat auch den Mittelpunkt des Unterrichts zu bilden.

Mit diesen Ausführungen ist nun auch der Platz bestimmt, welcher den Altertumsstudien zukommt. Da es sich in erster Linie um Sachunterricht, um den Inhalt handelt, ist vorerst, als erster Teil des Geschichtsunterrichts, die Kulturgeschichte des Altertums zu lehren; in unmittelbarer Verbindung mit dieser ist die Bekanntschaft mit den wichtigsten Werken zu vermitteln, vorerst mit denen der Skulptur und Architektur, dann mit denen der Poesie und mit den Historikern, Philosophen und Rednern; überall sind dabei Übersetzungen zu Grunde zu legen, soweit es sich nicht um Plastik und Architektur handelt, und überall ist eine Auswahl des Vorzüglichsten zu treffen. Neben diesem Sachunterrichte hat der Sprachunterricht in der Weise nebenherzugehen, daß es sich dabei lediglich um die Sprache als solche, also vor allem um Grammatik handelt. Dieser Sprachunterricht fördert die zwar nicht zu über-, aber auch nicht zu unterschätzende formale Bildung und übt in der Anwendung der Denkgesetze; er befähigt uns, unsere eigene, überall mit lateinischen und griechischen Wörtern durchsetzte oder aus ihnen abgeleitete Wörter enthaltende Sprache zu verstehen, und erleichtert die Erlernung der übrigen modernen Sprachen; er gewährt endlich die Möglichkeit, auf den obersten Stufen sich von den Übersetzungen immer mehr zu emanzipieren und sich an die Originale, in erster Linie an Homer, zu wagen. Die Scheidung zwischen Gymnasium und Realschule ist beizubehalten, jedoch in der Weise abzuändern, daß die unteren und mittleren Klassen einen gemeinsamen, die Griechen nicht minder wie die Römer unter den angegebenen Modifikationen berücksichtigenden Lehrplan erhalten, daß in den oberen Klassen dagegen bei den einen die Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften, bei den anderen die mit den Naturwissenschaften und der Mathematik in den Vordergrund tritt. (S. d. Art. Frankf. Lehrpl.)

4. Die sich für die Philologie ergebenden Folgerungen. Als letzte Folgerung ergiebt sich die Zurückdrängung der Philologie durch die Pädagogik, Religions- und Geschichtswissenschaft. Die Philologie hat es lediglich mit der Sprache als solcher, ohne Rücksicht auf den Inhalt, und mit Prüfung der Urkunden zu thun; überall, wo der Inhalt des in den Urkunden Niedergelegten in Betracht kommt, hat die Geschichte einzutreten. Der Jugenderzieher wird demnach, soweit er in das Altertum einzuführen hat, auch Philolog sein müssen, aber er wird sich dabei bewußt bleiben, daß die Philologie nur eine Hilfswissenschaft ist und für die Schule nimmermehr in der bisherigen Weise Geltung behalten darf. Das Gewicht endlich, welches auf die Pädagogik zu legen ist, verlangt ebenso gebieterisch überall, nicht vereinzelt, die Errichtung von pädagogischen

Digitized by Google

Seminaren und von Lehrstühlen der Pädagogik an Universitäten wie die Verdrängung des juristischen Elements aus den obersten Verwaltungsstellen und die Ernennung eines besonderen, aus dem Lehrerstande hervorgegangenen Unterrichtsministers.

Litteratur: H. Ulrici, Charakteristik der antiken Historiographie. Berlin, 1833. — Th. Mommsen, Römische Geschichte, 1—3. Berlin, 1874—75. — J. Schwarz, Die Demokratie. Bd. 1. Leipzig, 1877. — F. Zeller, Die Philosophie der Griechen. 1. 2. Tübingen, 1856—62. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts ꝛc. Leipzig, 1885. — P. Nerrlich, Das Dogma vom Klassischen Altertum. Leipzig, 1894. — Neun Briefe an Prof. Dr. Paul Nerrlich über die Litteratur der Griechen von Julius Schwarz. Leipzig, 1896.

Berlin. O. Nerrlich.

Klassische Epen und Dramen in der Volksschule

1. Die Stellung des Stoffs im Lehrplan der höheren Schule und der Volksschule. 2. Vorbedingungen für eine gedeihliche Behandlung. 3. Das Unterrichtsziel im besonderen. 4. Die Auswahl. 5. Die Behandlungsweise.

1. Die Stellung des Stoffs im Lehrplan der höheren Schule und der Volksschule. „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen." Dieser Satz aus den neuen preußischen Lehrplänen vom Jahr 1891 stellt den deutschen Unterricht mit bewußter Rücksichtnahme auf den Kern desselben, die vertiefende Behandlung der Meisterwerke unserer Litteratur, ebenbürtig an die Seite des Religions- und Geschichtsunterrichts. Und das mit vollem Recht!

In der Volksschule dagegen ist man nicht berechtigt, den deutschen Unterricht so hoch zu werten. Hier tritt naturgemäß die Unterweisung des Schülers in der Sprachform, der eigentliche Sprachunterricht, mehr als auf der höheren Schule in den Vordergrund. Insofern nimmt der deutsche Unterricht hier eine mehr dienende Stellung ein. Auch die den eigentlichen Sachunterricht ergänzende Behandlung ethisch wertvoller Lesestücke hat keine selbständige Stellung im Lehrplan, vielmehr sind diese Lesestoffe als Vorbereitungs-, Begleit- und Ergänzungsstoffe des eigentlichen Sachunterrichts dem großen Ganzen einzufügen. Eine Ausnahme bildet jedoch auch hier die Behandlung einzelner Meisterwerke unserer lyrischen Poesie und kleinerer Dichtungen epischen Charakters, die von jeher ihren Platz im Lehrplan der Oberstufe gehabt haben. Es sei nur erinnert an die Schillerschen, Goetheschen, Uhlandschen Balladen, an das Lied von der Glocke. — Von diesen kann man nicht behaupten, daß ihre Behandlung bloß „einzelne Teile des Sachunterrichts vorbereiten, zum Abschluß bringen oder verknüpfen" solle. Sie bedürfen zwar auch des Anschlusses an die anderen Teile des Unterrichts, leiten das dort angeregte Interesse weiter, nehmen aber doch eine ziemlich selbständige Stellung ein, weil sie eine längere Behandlung in der Form einer vollständigen methodischen Einheit erfordern.

Unserer Ansicht nach sollte jedoch die epische und dramatische Dichtung noch in ausgedehnterem Maße Berücksichtigung finden, wenn man als ein Ziel des deutschen Unterrichts aufstellt: „daß der Schüler mit einer Anzahl der besten Spracherzeugnisse der in der hochdeutschen Sprache niedergelegten Litteratur bekannt und vertraut werde." (S. Artikel: „Deutscher Unterricht in der Volksschule.) Wenn es wahr ist, daß nur durch große, unzerstückte Gedankenmassen die Teilnahme in genügender Tiefe geweckt und der Charakter gebildet wird, so muß man die Sammlung einiger Musterstücke aus deutschen Epen, einiger aus dem Zusammenhang gerissener Szenen, wie sie sich in den meisten unserer deutschen Lesebücher für die Oberstufe finden, als ein ärmliches Auskunftsmittel betrachten. Es fragt sich nun allerdings, ob überall die Vorbedingungen für eine gedeihliche Behandlung abgeschlossener Ganze, klassischer Epen und Dramen, in der Volksschule gegeben sind.

2. Vorbedingungen für eine gedeihliche Behandlung. Vorbedingungen ergeben sich zunächst psychologisch in Rücksicht auf die Apperzeptionsfähigkeit der Kinder und ferner praktisch in Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit.

Es ist klar, daß bei Kindern einer vernachlässigten Dorfschule in einer an Intelligenz armen Gegend oft kaum die nächsten Ziele des deutschen Unterrichts am Schlusse der Schulzeit erreicht sind. Es ist klar, daß bei Kindern, die mit Mühe geläufig lesen gelernt haben, die kaum sich zur dichterischen Höhe eines einfachen Gedichts, von Schillerschen Balladen zu geschweigen, aufzuschwingen vermögen, kaum ihre eigenen Gedanken notdürftig mündlich in hochdeutscher Sprache zum Ausdruck bringen können,

Digitized by Google

es viel Wichtigeres zu thun giebt, als deutsche Dramen und Epen zu behandeln, und, was für uns noch ausschlaggebender ist, daß bei solchen Kindern auch die Fähigkeit zur Auffassung solcher Meisterwerke dichterischer Kunst durchaus fehlt.

Zunächst ist vorauszusetzen eine einigermaßen entwickelte Gewandtheit in der Auffassung dichterischer Darstellung, wie sie nur auf Grund längerer Beschäftigung mit kleineren dichterischen Erzeugnissen erwächst. Es sind also bestimmte Anforderungen an die Lesefertigkeit, mehr noch an das kindliche Vorstellungsleben, an die Entwickelung des Gedankenkreises, an die kindliche Phantasie zu machen. Das mechanische Gedächtnis reicht nicht aus, es muß sich schon das judiziöse herausgebildet haben, das da versteht, größere Gedankenmassen zu überschauen und es dem Kind ermöglicht, in den Zusammenhang von Ursache und Folge auch im menschlichen Denken und Handeln einzudringen. Damit berühren sich die Anforderungen, die an die Entwickelung des Gemütslebens zu stellen sind. Es genügt nicht, daß ein unbestimmtes Gefühl für den Wert vorhanden ist, den die Handlungen der einzelnen Persönlichkeiten einer Dichtung besitzen; die ethische Wertschätzung muß sich vielmehr schon zu Werturteilen herausgebildet haben. Die sittliche Einsicht muß schon wenigstens teilweise sichere Maximen als maßgebende anerkannt haben. Endlich muß auch eine gewisse Empfänglichkeit für die schöne Form vorhanden sein (S. Artikel „Altersstypen“).

Es ist einleuchtend, daß erst auf der Oberstufe der Volksschule die Bedingungen gegeben sein können, die wir im Vorstehenden kurz dargelegt haben. Es ist aber auch anzunehmen, daß in jeder Bürgerschule, in jeder mehrfach geteilten Volksschule, ja bei günstigen Verhältnissen auch in einer ungeteilten Volksschule diese Bedingungen geschaffen werden können. Es gilt jedoch auch noch praktische Rücksichten zu nehmen. In einfachen Volksschulen, wie ferner auch bei besonderen ungünstigen Verhältnissen, Klassenüberfüllungen u. a., verbietet der Mangel an verfüglicher Zeit eine Behandlung größerer zusammenhängender Stücke, ganzer Epen und Dramen, im deutschen Unterricht. Doch anstatt der oberflächlichen Behandlung der Musterszenen im Lesebuch dürfte sich vielmehr die Einrichtung von Leseabenden mit den Schülern oder Schülerinnen empfehlen (S. Artikel „Leseabende im Dienste der Erziehung“).

3. Das Unterrichtsziel im besonderen. Die Behandlung klassischer Epen und Dramen in der Volksschule steht in direkter Beziehung zum obersten Ziel der Erziehung, zur Ausbildung einer religiös-sittlichen Persönlichkeit. Sie kann reichen Beitrag dazu liefern durch die Fülle von Nahrung, die sie den verschiedenen Arten des Interesses zuführt.

Das Hauptziel ist jedenfalls zunächst, die Schüler zu einem anschaulichen, gemütvollen Erfassen der dichterischen Schilderung hinzuführen, nicht also, wie es die Lektüre auf höheren Schulen anstrebt, zugleich ein historisches Verständnis für die Entstehung der Dichtung, eine bewußte Erfassung der Kunstmittel, deren sich der Dichter bedient hat, zu erreichen, oder gar eine ästhetische Kritik, die den Wert des Ganzen als Kunstwerk feststellt (S. Artikel: Deutscher Unterricht in höheren Knabenschulen). Gerade vor derartigen Abwegen muß besonders gewarnt werden. Die Behandlung eines Dramas, wie sie der Lehrer auf dem Seminar kennen gelernt, darf er nicht auf seinen eigenen Unterricht übertragen. In letzterem gilt es bloß, den Schüler mitten hinein in das Denken und Handeln der Personen zu versetzen.

In der „ästhetischen Stimmung“, die im Schüler erzeugt und erhalten werden muß, wächst die Apperzeptionskraft desselben wunderbar. Das empirische Interesse für den Ort der Handlungen, für die einzelnen Begebenheiten regt sich, mehr noch das spekulative, welches der Handlung schon vorauseilt und ähnlich wie im Geschichtsunterricht von Szene zu Szene weitertreibt, und die Geschehnisse auf Denken und Fühlen der Menschen zurückführen lernt. Daneben wird das Gefühl für die Schönheit unserer deutschen Sprache, für ihren Wohlklang und ihre Stärke geweckt und die Phantasie malt die Handlungen zu wohlgeordneten Bildern sich aus. Wie die biblische Geschichte und die Weltgeschichte Interesse für ihre Persönlichkeiten zu wecken vermag, so und vielleicht noch in regerem Maße stellt das Epos und Drama handelnde Personen vor das geistige Auge und erreicht ebenso wie jene Unterrichtszweige einen idealen Umgang, der fast dem wirklichen gleichkommt. Hört doch das Kind die Personen selbst reden, teilt Freude und Leid mit ihnen, handelt mit ihnen und leidet mit ihnen. Wie sie es zu begeistern vermögen für die Kindesliebe, für die Freundschaft treu und fest bis in den

Digitized by Google

Tod, für die Rettung des Bedrängten, die Unterstützung der Darbenden, so vermögen sie auch in ihm die Begeisterung für das Vaterland, den Opfermut für das gemeine Wohl zu wecken und zu kräftigen. Endlich erfährt auch das religiöse Interesse mächtige Förderung durch das Vorbild glaubensstarker Helden, gottergebener Dulder.

Bloß in kurzen Zügen können wir hier die Wirkungen auf die Charakterbildung schildern, die eine sachgemäße Behandlung haben wird und die zum bewußten Ziel des Unterrichts zu erheben, die Aufgabe des Lehrers ist.

Es ist sicher, daß die Anregung des Interesses durch die genannten Stoffe auch vor allem eine nachhaltige, auf Jahre hinaus wirkende sein wird, daß sie in der kindlichen Seele das Verlangen nach derartigen ästhetischem Genuß dauernd erhalten wird. Es ist sicher, daß wenigstens einige aus der Zahl der Schüler auch nach der Schulzeit sich mit klassischer Lektüre gern befassen werden, daß mancher die bestaubten Bände der „Klassiker" vom Bücherstande sich holen wird, sie selbst zu studieren oder vielleicht auch sie mit seinen Angehörigen gemeinsam zu lesen. Und so wird die Behandlung derartiger Stoffe im Volksschulunterricht auch hohen sozialen Zwecken dienstbar, der Durchdringung unseres Volks mit den geistigen Gütern unserer großen Volksdichter.

4. Die Auswahl. Es fragt sich nun, wieviele und welche Epen und Dramen auszuwählen sind. Was die Zahl der Stücke anlangt, so dürfte es richtig sein, was Jahn urteilt:*) „Es erscheint als wünschenswert, daß schon in der obersten Klasse der Bürgerschule je ein Epos und ein Drama gelesen werde. Es muß die ausführliche, methodisch korrekte Behandlung eines oder zweier solcher Stücke gleichsam als die letzte Spitze des ganzen deutschen Unterrichts und als ein höchst wertvolles Mittel zur weiteren Ausgestaltung von Gemüt und Charakter betrachtet werden." Jedenfalls dürfte kein breiterer Raum geschaffen werden können als für ein oder höchstens zwei Epen oder Dramen. Die besonderen Verhältnisse sind hier maßgebend. Im allgemeinen verdient das Drama noch den Vorzug vor dem Epos, weil es noch in viel wirksamerer Weise den Schüler in die Handlung hineinzuversetzen vermag.

Bei der Auswahl selbst sind nun die Gesichtspunkte maßgebend, die wir bei der Betrachtung über das Ziel der ganzen Behandlung aufgewiesen haben. Kernpunkt ist der Gehalt des Stücks an geeigneter geistiger Nahrung für die Charakterbildung. Aus diesem Grund verdient in der dramatischen Poesie das Schauspiel den Vorzug vor dem Trauer- und Lustspiel. Das Tragische ist eben erst später apperzeptionsfähig und das Komische nicht so ethisch wertvoll. Darum haben wir auch bloß von „Epen und Dramen" gesprochen. Ferner sind nun aus der Zahl der letzteren solche Stücke zu wählen, bei denen der Grundgedanke leicht verständlich und der Schauplatz der Handlung, insbesondere aber der Gedankengang, die Entwickelung der Handlung nichts Fremdartiges, von dem Gedankenkreis der Kinder Abliegendes enthält. Aus diesem Grund sind Epen, wie Ilias und Odyssee, Dramen, wie Maria Stuart, Iphigenie u. a. für die Volksschule von vornherein ungeeignet. Den Vorzug verdienen diejenigen, die auf deutschem Boden sich abspielen, deutsche Geschichte dramatisieren. Deshalb möchten wir auch solche, die ihrer Form nach noch besser wie die genannten sich eignen möchten, wie z. B. die Jungfrau von Orleans, Zrinv, für die Volksschule als Klassenlektüre abweisen. Wie schon erwähnt, ist endlich Gewicht zu legen auf die Schwierigkeiten, die in der Form der Dichtung liegen und eine gedeihliche Behandlung mancher, im übrigen sehr wertvoller Werke für die Volksschule unmöglich machen. Die Höhe der dichterischen Sprache, die Gedankentiefe schließt für unsere Zwecke Werke wie Tasso, Iphigenie, Don Carlos vollkommen aus. —

Sonach bleibt uns eigentlich recht wenig aus dem reichen Schatz unserer klassischen Litteratur übrig. Von Epen wären zunächst die beiden, aus der ersten klassischen Blütezeit stammenden zu nennen: Nibelungen und Gudrun, die sehr wohl, in geeigneter Weise gekürzt und überarbeitet, einen Stoff für die Lektüre der Oberklasse abgeben können. Doch einem auf tiefere Gemütsbildung abzielenden, das Hauptgewicht auf den Gesinnungsunterricht legenden Lehrplanaufbau würde es wohl entsprechen, diesen Stoff schon im 4. Schuljahr auf der Vorbereitungsstufe für den eigentlichen Geschichtsunterricht zu behandeln (S. Art. Geschichtsunterricht). In diesem Fall wären sie

*) Max Jahn: „Methodik der epischen und dramatischen Lektüre". Leipzig, Dürrsche Buchhandlung 1891.

Digitized by Google

zu streichen. — Das beste Epos für unsern Zweck ist entschieden Goethes „Hermann und Dorothea." Daneben verdienen vielleicht noch der Cid, Reineke Fuchs, Hannchen und die Küchlein Berücksichtigung.

Größer ist die Zahl der Dramen, die in Frage kommen. Das geeignetste ist wohl Schillers Wilhelm Tell. Doch auch Wallenstein, Götz von Berlichingen in schulmäßiger Kürzung, Ernst von Schwaben sind zu benutzen. Für jedes der genannten dürften die nötigen Apperzeptionsgrundlagen bei den Schülern einer Oberklasse vorauszusetzen sein. Nach dem Drama der opfermutigen Vaterlandsliebe, dem Tell, wäre dem Inhalt nach das passendste Ernst von Schwaben, das Drama der bis zum Tode getreuen Freundesliebe, dann erst die andern. Doch es ist nicht unser Zweck bindende Lehrplanvorschriften machen zu wollen. Besondere Verhältnisse können neben dem Tell jeweilig dieses oder jenes andere als das geeignetste erscheinen lassen. Maßgebend wird vor allem die Anknüpfung an den in der Geschichte behandelten Stoff sein. So wird sich z. B. für den Tell aus dem Befreiungskampfe der Schweizer selbst oder dem deutschen Freiheitskampfe 1813, für Hermann und Dorothea aus der französischen Revolution das Interesse wecken lassen.

Alle genannten Epen und Dramen sind in den billigen Volksausgaben von Reclam und Meyer leicht zu beschaffen.

5. Die Behandlungsweise. Wie schon betont, ist das Unterrichtsziel die naive, anschauliche Erfassung des Kunstwerks. Dieses Ziel gilt es immer im Auge zu behalten. Ausführliche Einleitungen über dramatische und epische Poesie, zu welchen vielleicht besondere „Litteraturabschnitte" im Lesebuch Anlaß geben könnten, sind also unangebracht. Es gilt, nachdem das Ziel der Lektüre kurz fixiert ist, die Schüler sobald als möglich in die Handlung selbst hineinzuführen.

Das Ziel ist aus dem Inhalt des Stücks zu schöpfen. Z. B.: Wir wollen ein Schauspiel unseres großen Dichters Schiller lesen, in welchem er den Freiheitskampf der Schweizer schildert. — Der geschichtliche Stoff wird hier als bekannt vorausgesetzt. — Daran schließt sich eine kurze Erörterung der Form der Dichtung an der Hand des Buchs (Einteilung in Aufzüge und Szenen, Personenverzeichnis). Auf die Form des Versmaßes braucht bloß bei den ungewohnten Hexametern der Epen wie Hermann und Dorothea eingegangen zu werden.

Die Dichtung selbst wird abschnittweise nach sinngemäßer Teilung gelesen, ein Drama naturgemäß mit verteilten Rollen, von denen der Lehrer vielleicht beim erstmaligen Lesen die Hauptrolle übernimmt. Bei einigermaßen guter Schulung werden die Schwierigkeiten, die ein ausdrucksvolles, sinngemäß betonendes Lesen bietet, von den besseren Schülern ohne große Mühe überwunden. Diese wecken dann durch ihr Vorbild auch bei den schwächeren Schülern, die man beim repetitionsweisen Lesen mit jenen gleichmäßig zu berücksichtigen hat, einen Eifer, wie ihn kaum ein anderer Stoff zu wecken vermag. Nach jedem Abschnitt erfolgt eine vertiefende Besprechung im Anschluß an eine kurze Wiedergabe des Gedankengangs. Hier zeigt sich besonders, ob die Schüler reif für die Lektüre sind, denn wenigstens von den besseren muß eine zusammenhängende Darstellung verlangt werden, die aus der Wechselrede des Dramas eine Erzählung gestaltet. Nur jahrelange, gründliche Übung in der Wiedergabe kleinerer Lesestücke kann diese Fertigkeit entwickeln. Bei der folgenden Wort- und Sacherklärung darf sich der Lehrer nicht zu sehr ins Einzelne verlieren. Der Takt muß ihn auf das hinführen, was Erklärung erfordert und verdient. Sehr viel trägt zum anschaulichen Verständnis der Handlung eine Karte bei, wie sie z. B. beim Tell nicht von der Wandtafel verschwinden sollte*), ferner gute Bilder und Photographieen.

Am Schluß jeder Szene im Drama, jedes Gesangs im Epos ist ein längerer Halt zu machen, der einer Vertiefung und Besinnung Raum giebt. Der Gedankengang des ganzen Abschnitts ist kurz zu überblicken, auf die treibenden Motive der Blick zu lenken, die Vermutung über den weiteren Gang der Handlung, wie im einzelnen, so auch im großen zu wecken, die Beurteilung der einzelnen handelnden Personen herbeizuführen. Am Schlusse folgt eine Zusammenstellung des ganzen Gedankengangs der Dichtung, wohlgegliedert nach Gesängen und Szenen. Die Handlungsweise der einzelnen Hauptpersonen erfährt eine abschließende Beurteilung, zu der die vertiefende Besprechung im einzelnen die Grundlagen geliefert hat. In kurzen markanten Zügen wer-

*) Auch die „Schulwandkarte zu Schillers Wilhelm Tell" von Vogt (7,50 M) kann benutzt werden.

Digitized by Google

den ihre Haupteigenſchaften zuſammengeſtellt, ihr Eingreifen in die Handlung charakteriſiert.

Aus der vorausgegangenen Beſprechung ergiebt ſich der Grundgedanke des Stücks der kurz und faßlich zu formulieren iſt, etwa vom Tell: „Der Dichter zeigt uns, wie durch das feſte Zuſammenhalten des ganzen Volks und die kühne That des Tell die bedrohte Freiheit der Schweizer gerettet wird," oder bei Hermann und Dorothea: „Der Dichter ſchildert, wie durch ihre gegenſeitige Liebe Dorothea von Hermann aus dem Getriebe einer wilden unruhigen Zeit in den Frieden einer glücklichen Häuslichkeit gerettet wird." Ferner wären am Schluß die Dichterworte wertvollen Gehaltes, die ſich unwillkürlich dem Gedächtniſſe tiefer einprägen, die aber auch beſonders gelernt werden ſollten, nochmals zuſammenzuſtellen. Gerade in ihnen liegt eine tiefe, ſittlichende Kraft verborgen. Das und jenes wird des öftern ſeine Verwendung noch in anderen Unterrichtsgebieten und ſpäter im praktiſchen Leben finden können.

Jetzt am Schluß der Lektüre, ſofern es die Zeit erlaubt, iſt auch der richtige Ort, in eine Betrachtung über lyriſche, epiſche und dramatiſche Dichtung einzutreten, die Vorſtellungen durch Vergleich zu klären und den Kindern den Blick in die große Welt deutſcher klaſſiſcher Dichtung zu öffnen. Eine kurze Beſprechung von Leben und Wirken unſerer großen Dichter giebt erneute Gelegenheit, das Intereſſe für ihre Meiſterwerke zu wecken. Der Beſuch guter Bühnenaufführungen, der nun zu geſtatten, ja anzuraten wäre, trägt auch mit dazu bei, den Geſchmack und die Denkart zu bilden.

Nur eine kurze Bemerkung darüber iſt noch zu machen, daß der Stoff der Lektüre keinesfalls iſoliert im Gedankenkreis der Kinder bleiben darf. Wie die ganze Behandlung an bekannte Gedankenmaſſen anknüpfte, ſo wird auch andererſeits der Unterricht in Geſchichte und Geographie, wie im Sprachunterricht und im Geſang an die Lektüre anknüpfen. Im Sprachunterricht insbeſondere werden ſich Aufſätze anſchließen mit Schilderungen beſonders wichtiger Szenen, vielleicht auch Charakteriſtiken der Perſonen der Dichtung, Vergleiche zwiſchen denſelben. Endlich werden Schulaufführungen Gelegenheit zur Deklamation, vielleicht auch dramatiſchen Verführung einzelner Stücke bieten. (S. Artikel, Dramatiſche Aufführungen in der Schule.)

Litteratur: Max Jahn, Methodik der epiſchen und dramatiſchen Lektüre. Leipzig, Durosche Buchhandlung, 1891. — Thrändorf, Über die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell im 13. Jahrbuch des Vereins für wiſſenſchaftliche Pädagogik. — Mohr, Lektüre klaſſiſcher Dichtungen in der Volksſchule. Rheiniſche Blätter, 1893. — Reukauf, Klaſſiſche Epen und Dramen in der Volksſchule. Schulblatt für Thüringen und Franken, 1896, Nr. 2—4 — Von den Erläuterungsſchriften zu den Epen und Dramen iſt beſonders hervorzuheben F. Polack und O. Frick, Aus deutſchen Leſebüchern, 4. Band. Epiſche und lyriſche Dichtungen, 5. Band. Wegweiſer durch die klaſſiſchen Schuldramen, Gera und Leipzig, 1887, ausführliche Litteraturangaben über Erläuterungsſchriften zu den Epen und Dramen, ſowie über Schulausgaben bei Jahn.

Lauſcha. Reukauf.

Klatſchhaft

Unter Klatſchhaftigkeit verſteht man jene unſittliche Steigerung des Redetriebes, die ſich in gedankenloſer Plauderei und ſtandalſüchtigem Geſchwätz kundgiebt. Der Klatſchhafte vermag mit Haſt „unendlich viel Nichts" zu reden, iſt nicht imſtande, ein Geheimnis zu bewahren, und wird von der Luſt an übler Nachrede und an Ränkeſchmiederei beherrſcht. Sein geiſtiges Leben kennzeichnen außergewöhnlich beſchleunigter Vorſtellungsverlauf, übermäßige Phantaſiethätigkeit und der beinahe unbezwingbare Drang, die Gedanken den Mitmenſchen möglichſt raſch durch möglichſt viel Worte mitzuteilen; daher das vorſchnelle Urteilen und die geringe Befähigung, mit ſachgemäßer Ruhe zu denken und zu ſprechen, daher auch die Neigung zu unbeſonnenem Ausplaudern und gefährlichem Fälſchen. Das Bewußtſein der ſittlichen Verantwortlichkeit iſt nur ſchwach entwickelt, Überlegung, Vorſicht, Wahrhaftigkeit und Schweigſamkeit, von der Charakterſtärke der Sittlichkeit beſtimmtes Wohlwohlen ſucht man vergebens. Als bedeutſam hervorzuheben iſt die Schwäche des Willens, ſoweit die Zügelung des Sprachtriebes in Frage kommt. Kinder und Weiber neigen am meiſten zur Klatſchhaftigkeit, ebenſo Männer von ſanguiniſchem Temperament. Die wortreiche Unwahrhaftigkeit der geſellſchaftlichen Höflichkeit fördert in nicht geringem Maße dieſe üble Neigung. — Die Klatſchhaftigkeit als Kinderfehler bedarf einer vielſeitigen Beeinfluſſung. Es gilt, dem allzuraſchen Fluſſe der Vorſtellungen und der übermäßig regen Phantaſiethätigkeit durch ſtrenge Zucht des Denkens zu begegnen

Digitized by Google

und die Festigkeit des auf Wahrhaftigkeit und Menschenfreundlichkeit gerichteten Wollens zu begründen und zu steigern. Zuweilen ist es von Nutzen, klatschhafte Kinder durch Schaden klug werden zu lassen, in der Mehrzahl der Fälle jedoch muß die Erziehung durch Lehre, Vorbild und angemessene Gewöhnung in Geist und Gemüt der Kinder folgende Grundsätze zu thatbestimmenden Mächten erheben: Lerne schweigen! Sei wortkarg! Bedenke stets die Folgen deiner Worte! Lerne Geheimnisse bewahren! Achte den guten Ruf deiner Mitmenschen!

Leipzig. G. Siegert.

Klatschsucht

Dieser unbezähmbare Hang zu aufdringdringlicher, böswilliger, skandalsüchtiger Zwischenträgerei stellt eine krankhafte Steigerung des Redetriebes dar. In der Regel ist Klatschsucht ein Kennzeichen tiefgehender Nervenstörung und schlimmer Gemütsentartung. Psychopathisch Minderwertige, Maniakalische und Hysterische sind häufig damit behaftet. Zuweilen artet sie in Schmähsucht und teuflische Lust am Zwietrachtstiften aus. Zwangsvorstellungen und Zwangstriebe scheinen sie in ihrer Heftigkeit zu steigern; zuweilen dürfte auch Verfolgungswahn damit vergesellschaftet sein. Im Kindesalter tritt ausgeprägte Klatschsucht vergleichsweise selten hervor. Stets ist mit ihr merkliche Schwäche im logischen und sittlichen Urteilen verbunden. Durch einmütiges Zusammenarbeiten von Erziehung und Psychiatrie kann Klatschsucht am sichersten bekämpft werden. (Vergl. hierzu den Art. Klatschhaft.)

Litteratur: Emminghaus, Die psychischen Störungen u. s. w. — V. Magnan, Psychiatrische Vorlesungen.

Leipzig. G. Siegert.

Klavierunterricht

s. Musikalische Erziehung

Kleidung der Schulkinder

Die Kleidung der Schulkinder sei einfach und bequem. Erfahrungsgemäß bedarf es in höheren Schulen, namentlich höheren Mädchenschulen, bisweilen eines Eingriffes der Eitelkeit Einzelner gegenüber. Bei Mädchen wird sich der erzieherische Einfluß besonders gegen das Tragen des Corsetts und engen, der Mode, nicht der Form des Fußes angepaßten Schuhwerks mit hohen Absätzen geltend machen können. Der Turnunterricht bietet eine gute Handhabe hierzu. Er läßt sich erfolgreich nur bei bequemer Tracht erteilen. Die Kinder finden bei einiger Aufmerksamkeit leicht selbst heraus, wie das Corsett auf Leber und Magen drückt und tiefes Atmen erschwert, daß bei hohen Absätzen straffe Haltung und sicherer Gang nicht möglich sind. Kneifer sollten nur dann geduldet werden, wenn die Betreffenden eine ärztliche Bescheinigung vorzuweisen vermögen, daß das Tragen gerade eines Kneifers notwendig ist. Damit würde der Unfug bald verschwinden, da die ärztliche Erlaubnis hierzu selten erteilt werden dürfte. Das regelmäßige Tragen der Kopfbedeckung während der Pausen ist nur bei sehr kaltem Wetter zu gestatten. Die Kinder sind auf das Zuträgliche einer mäßigen Abhärtung der Kopfhaut aufmerksam zu machen. Dagegen halte der Lehrer darauf, daß schwächliche Kinder im Winter die Überkleider anlegen, bevor sie auf den Schulhof gehen oder das Schulhaus verlassen. Das Anbehalten der Gummischuhe in den Zimmern ist strengstens zu untersagen. Leider hat man es in den meisten Städten und selbst teilweise auf dem Lande schon mit recht geringem hygienischen Verständnis dahin gebracht, daß die Kinder nicht mehr in Pantinen (Pantoffeln mit Holzsohlen), Holzschuhen oder barfuß in der Schule erscheinen. In Pantinen und Holzschuhen bleiben die Füße trocken und warm und können bequem ausdünsten; schmutzige oder zerrissene Strümpfe werden sofort bemerkt. Den gesundheitlichen Wert des Barfußgehens kann niemand leugnen. Gegen Unsauberkeit der Füße läßt sich sogleich einschreiten; die Kinder gewöhnen sich daran, die Füße täglich zu waschen und sie ebenso rein zu halten wie die Hände, und werden an diesem in jeder Beziehung löblichen Brauche auch später festhalten. Zweckmäßig ist es, wenn die Kinder in der Schule trockenes Schuhzeug (Turnschuh, Pantinen) in Reserve haben, um bei Schnee- und Regenwetter nicht mit nassen Füßen sitzen zu müssen. Hüte, Schirme, Turnschuhe sind mit passenden Zeichen zu versehen, um das leidige Verwechseln zu beschränken. Im Interesse des Turnens und der Staubverminderung in der Turnhalle empfiehlt sich besonderes Schuhzeug fürs Turnen; es wird in einem Vorraum der Turnhalle an- und abgelegt.

Berlin. W. Siegert.

Digitized by Google

Kleinigkeit

1. Allgemeines. 2. Kleinigkeit in Haus und Schule. 3. Stellung zum Pedantismus.

1. Allgemeines. Auf dem Gebiete der Erziehung und der Schule giebt es keine Kleinigkeiten. Was für den einen oder dem einen klein zu sein scheint und es relativ vielleicht auch ist, das kann für den andern und in den Augen eines andern große Wichtigkeit besitzen. Es kommt hierbei ganz auf die subjektiven Verhältnisse und die Zwecke an. Denn eine pädagogische Kleinigkeit könnte doch nur das sein, was für die Förderung oder Hemmung des leiblichen oder geistigen Lebens durchaus belanglos und bedeutungslos wäre. Nun ist es allerdings wahr, daß man in der praktischen Erziehung vieles als geringfügig behandelt und dabei doch keine Mißerfolge erlebt. Aber schon mehr als einmal hat die Erfahrung gelehrt, wie so häufig mit für den Erzieher unscheinbaren Dingen sowohl das Gute als auch das Böse seinen Anfang genommen hat. Wir wollen damit durchaus nicht die Ansicht aussprechen, in der Erziehung seien alle Mittel einander beigeordnet, und eines sei so viel wert als das andere; dagegen sind wir der Überzeugung, daß nichts in der Bildung des Kindes klein genannt werden darf. Der positive oder negative Wert eines einzelnen Bildungselementes entgeht vielleicht dem Erzieher und hat unter Umständen auch für den Zögling selbst keine ihm bewußt werdende Wirkung. Dessenungeachtet ist diese doch da, und es bedarf oft nur einer an sich unbedeutenden inneren oder äußeren Anregung, so wird die scheinbare Kleinigkeit zu einem belebenden oder zu einem verzehrenden Feuer. Ja wir versteigen uns geradezu zu der Behauptung: Von Kleinigkeiten hängt die ganze Erziehung in ihrem Erfolge und in ihrem Mißerfolge ab. Denn an sog. Kleinigkeiten ist die Ordnung geknüpft. Wo aber keine Ordnung ist, da ist auch keine Erziehung. Und welche Folgen es hat, wenn man überall nur Kleinigkeiten sieht, das hat Salzmann in seinem „Krebsbüchlein“ trefflich gezeigt.

Comenius hat im dreizehnten Kapitel seiner „Didactica magna“ den Gedanken ausgesprochen, man dürfe hoffen, eine der Uhr ähnliche Gestalt der Schulen zu erfinden. Dieser Gedanke ist abschreckend und erziehend zugleich. Abgesehen davon, daß er eine Unmöglichkeit enthält, muß doch zugestanden werden, daß der Mensch nur im Umgange mit Menschen zum Menschen wird. Lägen nun alle Erziehungsfaktoren offen zu Tage und wären die Menschen ausnahmslos gut, so ließe sich die Comenianische Schule ein wenig denken. Heute redet man lieber von einem Schul- und Erziehungsorganismus. Aber auch in einem Organismus hat wie in einer Uhr das Kleinste seine notwendige Stelle für das Gedeihen des Ganzen. Wer gegen seine eigene Natur sündigt, wird durch sie selbst bestraft. Eine verkehrte Erziehung frevelt nun freilich nicht an der Person des Erziehers, aber am geistigen und leiblichen Leben des Zöglings. Aber gerade um so größer ist die Verantwortung. Der Menschenfreundlichste unter den Menschen ruft nicht umsonst sein Wehe über diejenigen, welche den Kindern ein Ärgernis geben. Dies kann aber unabsichtlich wie absichtlich geschehen. Wir wollen zur Ehre unseres Geschlechtes sagen, daß das letztere doch nur ausnahmsweise stattfindet. Daneben bleibt aber immer noch die Frage zu beantworten, welches Ärgernis verderblicher wirke, das absichtliche oder das unabsichtliche, das zudem noch häufig den Mantel edler Absicht trägt. Es giebt leider keine menschliche Gesellschaft, in der nicht in dieser oder jener Weise, von innen heraus oder von außen, das heranwachsende Geschlecht mehr oder weniger schlimm beeinflußt wird. Dies legt dem ernsten Erzieher die Selbstprüfung sehr nahe, und er wird sich nicht leicht dazu hergeben, von Kleinigkeiten in der Pädagogie zu reden.

2. Kleinigkeiten in Haus und Schule. Für die häusliche Erziehung hat schon Pestalozzi das entscheidende Wort gesprochen. Er läßt seine Gertrud (Mannsche Ausgabe der Werke, I. Band, S. 228) sagen: „Und glaub mir, es kommt weiß Gott in der Jugend auf Kleinigkeiten an.“ Dies mag uns an dieser Stelle genügen. Sehen wir uns dafür die Kleinigkeiten auf dem Boden der Schule etwas näher an. Ihr Gebiet ist der Unterricht. Soll aber dieser ungestört vor sich gehen, so ist Ordnung in allen Dingen die erste Bedingung. Dies ist so unzweifelhaft, daß es thöricht scheint, davon zu reden. Und doch kommen gerade hier eine Unmasse Versäumnisse seitens der Lehrer und Schüler vor. Wie wenig Gewicht legt man da und dort auf eine ins Einzelne gehende Ordnung im Schulzimmer überhaupt, und denn auf die Ordnung beim Beginne, während und am Schlusse der Schule. Was geht das den Lehrer an, ob Papierschnitzel, Federn, Obstreste ꝛc. am Boden liegen? Dies ist Sache

Digitized by Google

des Schuldieners. Was hat sich der Lehrer um die Lehrbücher und Hefte seiner Schüler zu kümmern? Sind diese von Hause aus gut erzogen, so werden sie auf ihr Schulmaterial schon acht haben. Aber wird nicht durch ein unordentliches Wesen in solchen Dingen der Unterricht gestört? Ist es vorteilhaft, wenn die Kinder zu ungunsten der Schule einen Unterschied machen zwischen ihr und der Familie? Es ist eine Kleinigkeit, ob die Kinder schön gerade hinter einander sitzen oder nicht, ob jedes für seine Sachen ein bestimmtes Plätzchen angewiesen bekommt oder nicht; aber diese Kleinigkeit erleichtert die Regierung, entwickelt den Sinn für Ordnung und trägt zur ästhetischen Bildung bei. Ganz ebenso wirkt es, wenn von den Schülern gefordert wird, daß sie während des Unterrichts nicht hinauslaufen, daß sie an Karten ꝛc. nicht mit den Fingern, sondern mit einem Stäbchen das Verlangte zeigen, daß sie laut antworten und zur Antwort eine energische Haltung einnehmen, und was dergleichen Forderungen mehr sind. Wer ist nicht überzeugt, von der sittlich bildenden Kraft schön und reinlich geführter Aufsatzbücher, in denen alles berücksichtiget ist, was ein schön ausgestattetes Buch überhaupt verlangt? Die Überschrift ist hervorgehoben nnd steht in der Mitte, auf beiden Seiten ist der ungleiche Rand genau innegehalten und bei jedem neuen Abschnitte ist fingerbreit eingerückt; die Schrift ist sauber und deutlich und von Fingerabdrücken und Klecksen nirgends etwas zu sehen. Ähnlich sehen die Schreibbücher für die Mathemaik aus. Die Gleichheitszeichen koordinierter Ausdrücke stehen genau in derselben Größe unter einander, die Quotientenstriche weisen in die Mitte der sie begleitenden Gleichheitszeichen u. s. w. Es sind dies alles Kleinigkeiten, aber in ihrer Gesamtheit zeugen sie von einem guten Geiste der Schule.

Nicht nur die Regierung, auch der Unterricht hat Kleinigkeiten in Menge aufzuweisen, die hier so wenig als dort aufzuzählen sind. Was hat es zu bedeuten, wenn im geistreichen Lehrvortrage ein Wort mit unterläuft, das für den Schüler ein leerer Schall bleibt? Im elementaren Unterrichte mag die Forderung berechtigt sein, auf das Wortmaterial der Schüler Rücksicht zu nehmen und neue Wörter sie hervorhebend und erklärend einzuführen, wiewohl es auch da an Schulfuchserei grenzt. Wer so redet, weiß nicht was er redet, und sein Unterricht unterliegt der Beurteilung, daß er oberflächlich sei, so inhaltsreich an sich auch der Vortrag sein kann. Eine Kleinigkeit scheint es, den Namen des Schülers der Aufforderung zu einer Leistung voran- oder nachzustellen, aber nur das letztere Verfahren nötiget alle zur Mitarbeit und entspricht den Absichten des Massenunterrichts. Man kann es als gleichgiltig betrachten, beim Beginne jeder Lehrstunde ein Ziel aufzustellen oder nicht; die Erfahrung lehrt, daß nur derjenige sicher geht nnd in Wahrheit vorwärts kommt, welcher das Ziel kennt. Goethe sagt: „Es ist nicht genug, daß man Schritte nach einem Ziele thue; jeder Schritt muß selbst wieder ein Ziel sein.“ Und ebenso wahr ist Lessings Wort aus der Ankündigung der „Hamburgischen Dramaturgie“: „Der Langsamste, der sein Ziel nur nicht aus den Augen verliert, geht noch immer geschwinder, als der ohne Ziel herumirrt.“ In naiver Weise wird die Wichtigkeit der Zielstellung in dem Grimmschen „Märchen von Einem, der auszog, das Gruseln zu lernen“ veranschaulicht. Dem oder jenem Lehrer erscheint es als vorteilhafter, die Vorbereitung als erste der fünf Stufen wegfallen zu lassen oder sie selbst zu machen. Es ist aber doch sehr fraglich, ob ein solches Verfahren psychologisch begründet sei. Gerade durch das Übersehen der sog. Kleinigkeiten wird den meisten methodisch-pädagogischen Grundsätzen, die man sonst so gerne im Munde führt, ins Gesicht geschlagen. Sätze wie: „Gehe von der Anschauung aus“, berücksichtige die Selbstthätigkeit der Schüler“, „was der Schüler selber thun kann, soll der Lehrer nicht machen“ u. s. w. werden auf diese Weise zur Phrase herabgewürdigt. Man betrachtet es als Kleinigkeit, ob der Schüler zu den Antworten auf Entscheidungsfragen eine Begründung gebe oder nicht. Der fortschreitende Unterricht kann nicht alle falschen und schiefen Äußerungen der Schüler verbessern, er kann nicht immer wieder auf die fehlenden zurückkommen; das sind Kleinigkeiten, die aufhalten und Langeweile bewirken. Wer findet am Schlusse jeder Lektion noch Zeit, das Durchgenommene wiederholen zu lassen? Das läßt man etwa gelten für die Volksschule; aber auf Gymnasien u. s. w. widerspricht es da und dort der Würde des Lehrers und der Schüler. Ganz ungereimt ist gar das Verlangen, am Ende jeder Lehrstunde die Jugend zu veranlassen, sich darüber Rechenschaft zu geben, was erarbeitet worden sei und welches wohl die Aufgabe der nächsten Stunde desselben Faches sein werde. Geradezu lächer-

Digitized by Google

lich aber wird es, in der Korrektur der Aufsätze, jedes versetzte oder vergessene I-Pünktchen oder U-Zeichen mit roter Tinte zu markieren. Wer wollte die Lächerlichkeiten alle aufzählen, die vom Schulfuchse als wichtig erklärt werden!

Ebenso mannigfaltig sind die Kleinigkeiten auf dem Gebiete der Zucht in Schule und Haus. Das Sprichwort: „Einmal ist keinmal" ist geradezu auf diesem Boden erwachsen. Wie viel Unheil aber vermag dieses leichte Wort anzurichten! Hebel hat wohl recht, wenn er sagt: „Einmal ist alle folgenden Male." Und wie oft sucht sich der Erzieher selbst hinter jenen unüberlegten Volksspruch zu verbergen, wenn er sich mit seinem Wandel den Anforderungen an ein nur einigermaßen entsprechendes Erzieherleben im Rückstande befindet!

3. Stellung zum Pedantismus. Ist das, was die vorstehenden Zeilen verlangen, nicht Pedantismus? Ist, wer so auf der Erfüllung von Kleinigkeiten beharrt, nicht ein Pedant? Wir hoffen, daß unsere Ansichten nicht in dieses Kapitel eingereiht werden, und schließen mit zwei Sätzen Strebels aus seinem Artikel über „Pedanterei" in Schmids „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens": „Pedanterei ist das kleinliche, peinliche, sittlich unfreie Halten über einer an sich guten Sache, Ordnung oder Form, eine Untugend im Kleide der Tugend; die Form überwuchert die Sache selbst." Strebel hätte vielleicht hinzufügen dürfen, daß der Pedant den Grundsatz des Individualisierens nicht zu handhaben verstehe. Er sagt weiter: „Der echte Schulmann hält auf Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit, Stille während des Unterrichtes, auf möglichste Vollkommenheit jeder Leistung des Schülers. Er rechnet mit dem Spätling um eine halbe Minute, trotz der Eisenbahn; er kann um einer Silbe willen, die über den Bruch des Heftes hinausgeht, um eines fehlenden Pünktleins auf dem Ding, das ein i werden sollte u. s. w. dem Schüler die Wiederschrift einer ganzen Zeile, ja Seite zumuten." — Das sind auch unsere Ansichten; die Zeichnung des Pedanten aber mag dem betreffenden Artikel überlassen bleiben.

Zürich. A. Hug.

Kleinkinderschulen

s. Kindergärten

Klempnerschulen

Es besteht eine solche Schule unter dem Namen: Deutsche Fachschule für Blecharbeiter zu Aue in Sachsen. Unterrichtsgegenstände sind 1. in Klasse III. Theoretische Lehrfächer (wöchentlich 25 Stunden): Rechnen, Algebra, Planimetrie, Deutsch, Physik, Chemie, Projektionszeichnen, Fach- und Freihandzeichnen, Übungen im Skizzieren, Modellieren. Praktische Übungen (wöchentlich 28 Stunden). Klasse II. Theoretische Lehrfächer (wöchentlich 26 Stunden): Kaufmännisches Rechnen, Algebra, Stereometrie, Deutsch, Physik, Mechanik, Technologie, Gewerbliche Buchführung, Baukonstruktion, Projektionszeichnen, Fachwissenschaften, Schattenlehre, Freihandzeichnen, Bautechnisches Zeichnen, Fachzeichnen, Übungen im Skizzieren, Modellieren. Praktische Übungen (wöchentlich 26 Stunden). Klasse I. Theoretische Lehrfächer (wöchentlich 23 Stunden): Kaufmännisches Rechnen, Kunstgeschichte, Physik, Mechanik, Ventilation, Technologie, Elektrotechnik, Korrespondenz, Gesetzeskunde, Baukonstruktion und Bauzeichnen, Fachwissenschaften, Modellieren, Projektionszeichnen, Freihandzeichnen, Geometrische Übungen, Fachzeichnen, Praktische Übungen (wöchentlich 28 Stunden). Auf den Unterricht im Metalldrücken wird ein großer Wert gelegt. Die Anstalt wurde im letzten Jahre in Klasse I von 13, in Klasse II von 23, in Klasse III von 13 Schülern besucht.

Breslau. Fiedler.

Klüterschulen

s. Arbeitsschulen

Knaben und Mädchen

1. Vorzüge der beiden Geschlechter mit ihrer physiologischen Begründung und ihren Erweisungen nach den verschiedenen Seiten des geistigen Lebens. 2. Fehler des einen und des anderen und deren Zusammenhang mit den Vorzügen. 3. Mannigfaltigkeit des individuellen Gepräges in ihrem Einflusse auf die Grenzlinie zwischen den beiden Geschlechtern.

Die allgemeinen Regeln der Pädagogik auf die speziellen Fälle der Erziehung anwenden können, darin besteht die Erziehungskunst. Diese hat daher zur Voraussetzung nicht nur die Kenntnis der die Erziehungsarbeit regelnden Gesetze, sondern auch das Verständnis der

Digitized by Google

Natur der Kinder. Das letztere wird durch die große Verschiedenheit des individuellen Gepräges, das Mutter Natur jedem Menschenkinde mitgegeben hat, erschwert. Doch kommen dem, der solches Verständnis sich zu erwerben sucht, einige klar vorgezeichnete Richtlinien für solches Studium zu Hilfe. Das gilt in erster Linie für den Unterschied im Geistesleben der beiden Geschlechter, mit welchem ersteren wir es hier zu thun haben. Keines derselben besitzt Geisteskräfte, die sich nicht auch bei dem andern finden, aber einmal ist im allgemeinen die Qualität dieser Kräfte bei beiden verschieden, und dann sind sie graduell nicht gleichmäßig verteilt. Daraus erklären sich die Licht- und die Schattenseiten des männlichen und des weiblichen Geschlechts. Nur wer die einen und die anderen in ihrem Einfluß auf die Entwickelung zu würdigen versteht und, auf solche Einsicht gestützt, das Günstige in der Naturanlage für die Erziehung sich nutzbar zu machen, dem Ungünstigen aber entgegenzuarbeiten weiß, darf einen Erfolg sich versprechen.

1. Vorzüge der beiden Geschlechter. Auf die am meisten hervortretenden Lichtseiten weist uns schon die Sprache hin, wenn sie mit dem Worte „männlich" das kraftvolle, entschiedene und konsequente, mit dem Worte „weiblich" das zarte, liebliche und anmutige Wesen bezeichnet. Daß das erstere von Haus aus schärfer ausgeprägt zu sein pflegt als das letztere, und daß dieses darum dem Grade nach verschiedener sein kann als jenes, was nach der Minusseite, wie nach der Plusseite häufiger ein Überschreiten des Mittelmaßes vorkommen läßt, bekundet ebenfalls schon der Sprachgebrauch, wenn er nur der Weiblichkeit das Attribut „echt" zuerkennt. Das, worauf diese Grundzüge der beiden Geschlechter sich stützen, ist der körperliche Organismus. Das kräftigere Skelett des männlichen Körpers, seine stärkere Muskulatur, die darin wurzelnde größere physische Kraft, ein weniger empfindliches Nervensystem weisen das männliche Geschlecht auf die Bahn kraftvollen ausdauernden Handelns; der zartere Bau des weiblichen Körpers macht diesen zwar weniger geeignet zu energischer Kraftentfaltung, aber seine größere Beweglichkeit und Biegsamkeit, der sich eine größere Reizempfänglichkeit der Nerven gesellt, verleihen ihm ein höheres Maß von Anbequemungsfähigkeit, die ihn nicht nur Mühseligkeiten, namentlich wenn dieselben allmählich anwachsen, und Entbehrungen leichter ertragen und ihre Folgen rascher überwinden läßt, als man das von der geringeren Körperkraft erwarten sollte, sondern ihm auch auf allen Gebieten der Sinnesthätigkeit, sobald es sich um die Schnelligkeit derselben handelt, ein Übergewicht sichert. Diesem physiologisch begründeten Vorzug entspricht und aus ihm erklärt sich die größere Fähigkeit der weiblichen Seele, auf die Sinnesreize zu reagieren; diese größere Reaktionsfähigkeit aber macht sich wieder vorteilhaft geltend bei der Schnelligkeit der Auffassung der Dinge, wie in alle dem, was eine rationelle Psychologie als Produkt der Sinnesthätigkeit erkennen lehrt. So zunächst in der beweglicheren Reproduktion der Vorstellungen, sei es, daß diese in der Form des Gedächtnisses oder der Einbildungskraft erscheint,*) wie dann weiter in allen Äußerungen des Denkens, dem Urteilen, dem Schließen und dem Begriffebilden, soweit das von der Schnelligkeit der Vorstellungsverbindungen und von der Leichtigkeit im Auffinden von Beziehungen abhängt. Damit steht im Zusammenhang das raschere Tempo der gesamten Geistesentwickelung, worauf schon die frühzeitig hervortretende größere Sprachgewandtheit hinweist, durch die die Mädchen von gleichalterigen Knaben vorteilhaft abstechen. Dieses raschere Tempo hat dann auch zur Folge, daß die Entwickelung des weiblichen Geschlechts früher als die des männlichen zu einem gewissen Abschluß gelangt.

Als Hauptvorzug des weiblichen Geschlechts wird in der Regel noch das Übergewicht seines Gefühlslebens betrachtet. Als ganz allgemein giltig wird freilich diese Auffassung durch die Erfahrung nicht bestätigt, ein schwer lösbares Rätsel für diejenigen, die das Gefühl auf ein besonderes, angeborenes Vermögen zurückführen zu sollen glauben. Nur das ist zuzugeben, daß einzelne Gefühle, die Gefühle der Sympathie und der Antipathie, das Gefühl des Mitleides, das Gefühl für das Schickliche, die ästhetischen und die religiösen Gefühle, in dem

*) Die schnellere und schärfere Sinnesthätigkeit des weiblichen Geschlechts und die dadurch bedingte beweglichere Reproduktion der Vorstellungen ist nicht die gleiche in allen Vorstellungsgebieten. Für Raumverhältnisse, für geographische Dinge besitzt im allgemeinen das weibliche Geschlecht weder gutes Gedächtnis, noch leistungsfähige Phantasie. Aus dieser Thatsache darf geschlossen werden, daß von ihm die hier in Frage kommenden Raumvorstellungen durchschnittlich verhältnismäßig unvollkommener angeeignet werden.

Digitized by Google

weiblichen Geschlecht leichter zu erregen sind. Für andere Gefühle — es sei nur an das Rechtsgefühl und an das Ehrgefühl erinnert — besitzt das männliche Geschlecht und zwar schon in früher Jugend eine günstigere Disposition. Die Erklärung dafür macht keine Schwierigkeit, wenn man auch diese Seite des Seelenlebens, statt sie von einer angeborenen spezifischen Kraft abzuleiten, als eine bestimmte Erscheinung des Vorstellungslebens ansieht. Das raschere Tempo des letzteren beim weiblichen Geschlecht macht es begreiflich, daß dieses für die bloß formalen Gefühle empfänglicher ist. Den Lust- und Unlustgefühlen, die sich, ganz abgesehen vom Vorstellungsinhalt, an die Verlangsamung oder die Beschleunigung des Vorstellungsverlaufes knüpfen, den Gefühlen der Beklemmung und der Befreiung, der Anstrengung und der Überwindung, der Arbeit und der Erholung, der Übereinstimmung und des Streites, des Befriedigtseins und des Unbefriedigtseins u. a. m., ist darum das weibliche Geschlecht zugänglicher als das männliche. Warum es das aber nicht in gleicher Weise ist innerhalb der gesamten Sphäre der qualitativen Gefühle, warum vielmehr hier je nach dem Inhalt derselben bald das eine Geschlecht und bald das andere ein Übergewicht zeigt, ist die einfache Folge von dem Vorherrschen der Gedankenkreise, in denen die qualitativen Gefühle ihren Sitz haben. So ist das weibliche Geschlecht wegen der schärferen Beobachtung des Äußeren und wegen des größeren Wertes, den es diesem zumißt, leichter als das männliche von Sympathie und Antipathie, die meist nur auf den ersten sinnlichen Eindruck sich gründen, die andere auf uns machen, beherrscht. Aus demselben Grunde entwickelt sich sein Gefühl für das Schickliche, wie seine ästhetischen Gefühle frühzeitiger und nachhaltiger. Seine größere Fähigkeit, sich in das Denken und Fühlen anderer zu versetzen, eine Fähigkeit, die mit der schärferen Beobachtung wenigstens zusammenhängt, macht es für das Mitgefühl, das stärkere und lebhaftere Bewußtsein menschlicher Schwäche für die religiösen Gefühle empfänglicher. Wegen des größeren Gewichts, das von seiten des männlichen Geschlechts dem Recht eingeräumt wird, ist bei ihm das Rechtsgefühl stärker. Daß schon bei der männlichen Jugend alle Gefühle, die in dem Selbstbewußtsein wurzeln, sehr kräftig sich zu zeigen pflegen, ist in dem Besitz der größeren Kraft und dem Bewußtsein davon begründet. Als sicherste Stütze aber für die hier vertretene Ansicht von der Rolle, die das Gefühl bei den beiden Geschlechtern spielt, kann die Thatsache bezeichnet werden, daß auf dem Gebiete der moralischen Gefühle nicht von Haus aus das weibliche Geschlecht das männliche übertrifft, sondern daß hier bald bei dem einen und bald bei dem anderen, je nach dem allerdings von dem Naturell abhängigen Übergewicht dieser oder jener sittlichen Vorstellungen, das Gefühlsleben stärker oder schwächer hervortritt.

Ist das weibliche Geschlecht im Vorteil durch die größere Reizempfänglichkeit auf allen Gebieten der Sinnesenergie und durch den rascheren Rhythmus seines Vorstellungsverlaufes mit alle dem, was als ein Vorzug daraus sich ergiebt, so hat Mutter Natur dem männlichen Geschlecht als einen Ersatz für die geringere Beweglichkeit des geistigen Lebens die größere Fähigkeit verliehen, in die Tiefe der Dinge einzudringen, in dem Einzelnen das Allgemeine zu finden, feste Normen für den Gedankenlauf zu gewinnen und deshalb die logische Folgerichtigkeit der Gedanken zu beachten, „den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht zu erkennen“ und so die Stellung zu erlangen, von der aus erst der Gang der Dinge und das Thun der Menschen richtig verstanden werden können. In dieser Eigentümlichkeit des männlichen Geschlechts ist es begründet, wenn durchschnittlich seine Anschauung unparteiischer, sein Urteil gerechter ist. Ist bei ihm das langsamere Tempo des Vorstellungsverlaufes ein Hemmnis für die Entstehung gewisser Gefühle, so sind infolge der größeren Gründlichkeit seiner Gedankenarbeit die in ihr und mit ihr sich bildenden Gefühle von nachhaltigerer Dauer. Ist das Gemüt des Knaben nicht so leicht zu erwärmen für die höchsten Güter des Lebens als das leicht entzündliche Mädchenherz, so ist bei jenem die mühsamer zu schürende Herzenswärme von längerem Bestand und seine Begeisterung für große Gestalten und hohe Ideen, einmal erwacht, nicht so oft nur ein rasch verlodterndes Strohfeuer. Infolge der geringeren Fähigkeit, auf die Kundgebungen fremden Geisteslebens zu achten und in das Denken und Fühlen anderer sich zu versetzen, erlangt bei der männlichen Jugend das sympathetische Interesse seltener die nötige Stärke, um die Quelle zu werden inniger Teilnahme an der Mitmenschen Wohl und Wehe, aber dafür macht sie der mehr auf das

Digitized by Google

Allgemeine gerichtete Blick dem sozialen Interesse zugänglicher und schafft damit die Vorbedingung für die Ausbildung des Gemeinsinnes, dieser Wurzel der bürgerlichen Tugenden und der patriotischen Gesinnung. Weniger als das zart besaitete weibliche Gemüt ist das männliche Geschlecht preisgegeben dem schnellen Wechsel der Stimmung, konsequenter verfolgt es seine Ziele, und im Bewußtsein der größeren Kraft darf es einer größeren Willensenergie sich rühmen. Weil bei ihm die Anregung zur That nicht sowohl von einem dunklen Gefühlsdrange ausgeht, als von der überzeugenden Macht der Gedanken, die sich hier verhältnismäßig früh zu Grundsätzen umwandeln, ist seinem Thun die größere Klarheit und Sicherheit aufgeprägt. Erscheint der flüchtigen Betrachtung die langsamere Entwickelung der Knaben vielleicht als ein Mangel, so wird der tiefer Blickende diesen scheinbaren Nachteil gerade als Vorzug anerkennen, da hier das allgemeine Gesetz sich bewahrheitet, daß jede Entwickelung anfangs um so langsamer fortschreitet, zu je höheren Zielen sie führt. Denn daß die Geistesentwickelung des männlichen Geschlechtes weiter führt als die des weiblichen, wird durch die Thatsache erwiesen, daß alle großen Thaten der Kulturgeschichte, alle Entdeckungen großer Wahrheiten, jede Aufstellung neuer Kunst- und Lebensformen bisher den Männern vorbehalten gewesen sind und wohl auch bleiben werden.*)

2. Fehler der beiden Geschlechter. Den Vorzügen des einen und des anderen Geschlechts gesellen sich zugleich mannigfache Mängel. Die schnellere Auffassung der Mädchen verleitet sie leicht zu Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit. Das raschere Begreifen der Dinge hat zur Folge die größere Vergeßlichkeit, zumal da eine gewisse Scheu vor geistiger Arbeit bei ihnen die bloß mechanische Aneignung des Gedankeninhaltes begünstigt. Des Mädchens scharfes Auge für das Einzelne verführt es häufig, an Einzelnheiten hängen zu bleiben und dadurch sein Urteil bestimmen zu lassen. Sein Interesse für das Äußere bringt es in Gefahr, mit dem Schein sich zu begnügen und der Form einen höheren Wert zuzumessen, als ihr gebührt. Eitelkeit und Putzsucht sind nicht bloß deshalb so weit verbreitete Fehler der weiblichen Jugend, weil thörichte Mutterliebe so viel thut, dieselben groß zu ziehen. Die größere Beweglichkeit des geistigen Lebens, dem aber die Tiefgründigkeit abgeht, macht es verständlich, warum es bei Mädchen leicht ist, die Aufmerksamkeit zu erregen, aber schwer, sie zu fesseln; warum es geringere Mühe macht, das Interesse zu erwecken, aber größere, ihm die wünschenswerte Dauer zu geben. Das überwiegende empirische Interesse nimmt oft die häßliche Gestalt der Neugierde an. Die lebhaftere Phantasie des weiblichen Geschlechts trübt nicht selten den Blick für die richtige Auffassung der Dinge und verleitet es, eine Welt sich zu konstruieren, die im Widerspruch steht mit dem Ernst der gegebenen Dinge. Die Schnelligkeit des Urteils, das auch deshalb rascher zum Abschluß kommt, weil es nicht auf eine umfassende Erwägung sich stützt, trägt in sich die geringere Gewähr seiner Richtigkeit, auch wenn man gern einräumt, daß dem weiblichen Geschlecht die Schärfe der Beobachtung das Herausfinden der Hauptpunkte, die größere geistige Gewandtheit das Sichzurechtfinden in verwickelten Verhältnissen erleichtert. Findet darin, wie in der weiblichen Art, das Ganze im Auge zu haben, mehr auf die Einheit zu sehen, als auf den Unterschied der Teile zu achten,*) die Thatsache ihre Erklärung, daß der weibliche Intellekt die Dinge oft doch auch wieder richtiger beurteilt, als der auch die Nebensachen mit in Rechnung ziehende männliche Geist, so wird dieser Vorzug wieder beeinträchtigt durch eine andere Eigentümlichkeit des weiblichen Denkens. Mit aller Vorstellungsthätigkeit, also auch mit der, um die es sich beim Urteilen und Schließen handelt, verbinden sich, den psychischen Gesetzen gemäß, gewisse Erscheinungen des Gefühlslebens. Die das Denken begleitenden Gefühle üben neben den allmählich sich ausbildenden, von Erfahrung, Sitte und Sprache abhängigen Normen für dasselbe einen mehr oder weniger bestimmenden Einfluß auf Urteilen und Schließen. Daß dieser Einfluß der Gefühle den Einfluß der das Denken regelnden Normen überwiegt,

*) Vergl. Sigismund, Kind und Welt. S. 40 f.

*) Es ist weibliche Art, die Analyse zu hassen und das entstandene Ganze, so wie es abgeschlossen dasteht, in seinem unmittelbaren Werte und seiner Schönheit zu genießen und zu bewundern. Lotze, Mikrokosmos. II. Bd., S. 386. Das Weib hat stets das Ganze im Auge. Erdmann, Psychologische Briefe. 5. Aufl., S. 85. Der Trieb der weiblichen Seele drängt mehr auf das Anschauen des Ganzen hin und ist mehr auf die Einheit, als auf die Unterscheidung der Teile gerichtet. Wiese, Zur Geschichte und Bildung der Frauen. 2. Aufl., S. 99.

Digitized by Google

ist ein charakteristisches Merkmal des weiblichen Naturells. Darin aber liegt der wichtigste Erklärungsgrund für den mehr subjektiven Charakter des weiblichen Urteilens.*) Der geringe Respekt, den Frauen vor dem Gewicht der Gründe haben, ist davon teils Ursache, teils Folge.**)

Das schnelle Tempo des weiblichen Urteilens wirkt im Bunde mit dem mehr subjektiven Charakter desselben notwendig auch auf die Begriffsbildung ein. Wird durch die größere Gewandtheit in der Kunst, die Vorstellungen zu verbinden und zu gruppieren, die Ausbildung der Begriffe begünstigt, so wird eben dadurch aber auch die Qualität derselben benachteiligt. Das sprachliche Kleid der Begriffe, das die durch größere Sprachgewandtheit bevorzugten Mädchen sich schneller aneignen und geschickter benutzen, vermehrt leicht den Schaden. Zufrieden mit dem Namen, diesem Kleid für die Begriffe, wirtschaften sie gern zum Nachteil für das Denken mit einem bloßen Scheinbesitz an diesem wichtigen Material. Die mehr sprungartige Bewegung ihres Denkens, der eine gewisse Weite des logischen Gewissens zu Hilfe kommt, giebt den Resultaten ihrer Gedankenarbeit ihren unsicheren Charakter.

Ist die größere Erregbarkeit des Geistes der Entwickelung des Gefühlslebens günstig, so ist eine Folge davon doch auch die dem weiblichen Geschlechte eigene Empfindlichkeit, die vor nicht immer zu vermeidenden rauheren Berührungen zurückschreckt, wie die Disposition zu einem Umschlag der Gefühle in Affekte, und namentlich die deprimierenden.

Mit der Anbequemungsfähigkeit, der sich das Bedürfnis gesellt, sich anzulehnen und anzuschmiegen, und die das weibliche Geschlecht zugänglicher macht der Teilnahme an anderer Wohl und Wehe, geschickter, zarte Rücksicht zu nehmen auf die Mitmenschen, geneigter, in das Denken und Fühlen derselben sich zu versetzen, und selbstloser in seinem ganzen Wesen, verbindet sich oft der Mangel an Selbständigkeit, die für die Charakterfestigkeit die Vorbedingung ist, wie die Unfähigkeit, die Sachen von den Personen zu trennen.

Das weibliche Feingefühl und der weibliche Scharfblick, die in allem, was Sache des Taktes ist, so vorteilhaft sich ausprägen, verleihen ihrer Trägerin ein Übergewicht in der sittlichen Sphäre, soweit hier nicht die Kraft des Willens, sondern die Feinheit des Empfindens in Frage kommt. Dafür geht dem weiblichen Geschlecht in höherem Maße als dem männlichen die Gabe ab, nach allgemeinen, großen Gesichtspunkten das sittliche Denken und Thun zu gestalten, wozu sich in geistig regen und zugleich sittlich gesunden Knaben ziemlich früh die Ansätze bilden. Findet sich auch die opferfreudige Herzensgüte häufiger bei Frauen als bei Männern, die Weichheit des Gemütes, die für solche Herzensgüte Voraussetzung ist, mehr bei Mädchen als bei Knaben, und ist die selbstlose Hingabe mehr der weiblichen Natur gemäß als der männlichen, so sind doch auch der ersteren wieder andere Fehler eigentümlich, die der letzteren seltener anhaften.

Zwar sind Fleiß und Eifer der Mädchen im Durchschnitt größer als bei den Knaben, aber die Motive dazu sind bei jenen oft weniger lauter als bei diesen. Statt des reinen Interesses an der Sache wirken bei der weiblichen Jugend eher als bei der männlichen Eitelkeit und Ehrgeiz mit. Daß bei den Leistungen der Mädchen persönliche Rücksichten mitsprechen, daß z. B. von der Sympathie für oder der Antipathie gegen den Lehrer die

*) Man spricht oft von einem „weiblichen intellektuellen Instinkt", von einem dem weiblichen Geschlecht eigentümlichen „intuitiven Erkennen" und führt darauf die auffallend schnellen und dabei oft überaus richtigen Urteile desselben zurück. Das heißt nichts anderes, als psychische Vorgänge, die sich keineswegs jeder Erklärung entziehen, in ein mystisches Gewand hüllen. Auch beim Denken kommen die seinen Verlauf bestimmenden psychischen Gründe nicht immer so klar zum Bewußtsein, daß man davon stets sichere Rechenschaft ablegen kann. Das ist in der Schnelligkeit des weiblichen Geisteslebens in höherem Maße der Fall, als bei dem des männlichen Geschlechts, zumal da den Frauen das oft abgeht, was man Disziplin des Denkens nennt. Dieser Umstand, wie die oben ausgeführte Einwirkung der begleitenden Gefühle, die oft, wenn auch in weit geringerer Klarheit das vorwegnehmen, was das geschulte Denken nur als Resultat strenger Gedankenarbeit gelten läßt, setzen derartige Erscheinungen des Geisteslebens genügend in das Licht, so daß man dafür nicht zu unerklärlichen Begriffen seine Zuflucht zu nehmen braucht. Damit soll nicht bestritten werden, daß es wenigstens vorläufig noch manches unerklärliche psychische Problem gebe. Auch im Geistesleben spielt ein gewisser Mechanismus keine unbedeutende Rolle, den nachzuweisen nicht immer gelingt, ein Mechanismus, der auch darin sich zeigt, daß der nicht ins Bewußtsein tretende Inhalt des Seelenlebens nicht ohne Einfluß bleibt auf die bewußten Zustände und Vorgänge.

**) Männer richten nach Gründen; des Weibes Urteil ist seine Liebe; wo es nicht liebt, hat schon geurteilt das Weib. (Schiller.)

Digitized by Google

Schularbeiten beeinflußt werden, wird man ihnen, weil das zu sehr in der Natur des weiblichen Geschlechts begründet ist, deshalb noch nicht zum Vorwurf machen.

Mit der Wertlegung auf den Schein überhaupt mag es zusammenhängen, wenn dem Mädchen die Wahrheit nicht in so hohem Preise steht als dem wahrheitsliebenden Knaben. Läßt sich auch nicht behaupten, daß Mädchen zum Lügen Neigung haben, in der Kunst aber, ein x für ein u zu machen, sind in den reiferen Jahren fast alle bewandert. Etwas scheinen zu wollen, ohne es zu sein, ist allerdings ein allgemeines menschliches Gebrechen, aber im ganzen ist es doch wohl verbreiteter unter den Frauen als unter den Männern; das Geschick, sich zu verstellen, besitzen Mädchen durchschnittlich in weit höherem Maße als Knaben. Daß die Frauen Rang und Stand höher zu schätzen pflegen als die Männer, kann den nicht Wunder nehmen, der zu beobachten oft Gelegenheit hat, daß schon ziemlich kleine Mädchen von der Lebensstellung ihrer Eltern ein viel entwickelteres Bewußtsein haben als ihre Brüder. Obwohl gerade bei dem schwachen Geschlecht der Hochmut einen besonders häßlichen Eindruck macht, trifft man ihn doch hier häufiger an als bei dem starken.

Der Autorität der intellektuell oder in anderer Beziehung überlegenen Personen sich zu unterwerfen, ist das weibliche Geschlecht im natürlich lebhaftesten Bewußtsein einer gewissen Schwäche gern bereit, die Autorität des Gesetzes anzuerkennen, hat es geringe Neigung; fremdes Recht zu respektieren, macht ihm eine Mühe, deren es sich gern entschlägt. Auf Rechnung der Geringschätzung solcher Rechte und nicht bloß auf die der Vergeßlichkeit, deren man das weibliche Geschlecht mehr als das männliche zeiht, ist es zu schreiben, wenn jenes im Halten gegebener Versprechungen vielleicht weniger skrupulös ist, als das die Männer sind, deren Zuverlässigkeit in dieser Beziehung damit keineswegs als allgemein eingehaltenes Gesetz hingestellt werden soll.

Nicht ohne Grund heißt es wohl nur: Ein Mann, ein Wort. Die Gepflogenheit des weiblichen Geschlechts oder wenigstens der Mehrzahl seiner Vertreterinnen, viele Worte zu machen, ist nicht nur eine Bekundung der größeren Redegewandtheit, sondern vielleicht auch ein Beweis des geringeren Vertrauens auf deren Eindruck. Auf diesen Mangel ebenso, wie auf jenen sprachlichen Vorzug ist es zurückzuführen, wenn die Kunst, im Reden, z. B. auch bei dessen Verwertung als Erziehungsmittel, rechtzeitig ein Ende zu machen, bei den Frauen nicht eben sehr entwickelt ist.

Die geringere Reizempfänglichkeit der männlichen Jugend und das langsamere Tempo seines geistigen Lebens, das nicht so rasch als bei dem weiblichen Geschlecht zu einem relativen Bildungsabschluß drängt, prägt jenem meist eine gewisse Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit auf, von der die größere weibliche Gewandtheit sich günstig abhebt. Es ist nur die notwendige Folge von jener Langsamkeit und ein Symptom dieser Schwerfälligkeit, wenn bei den Knaben die Sprachgewandtheit nur sehr allmählich sich ausbildet und das Ungeschick im Reden häufig nicht ganz sich verliert.

Das tiefere Erfassen der Dinge von seiten des männlichen Geschlechts und die größere Gründlichkeit der Geistesarbeit, die auf eine mehr verstandesmäßig analysierende und vergleichende Betrachtung sich stützt, ist gepaart mit einer geringeren, gemütlichen und ästhetischen Anteilnahme an Personen und Sachen. Die größere Neigung, zum Allgemeinen und Abstrakten sich durchzuarbeiten, die von dem stärkeren spekulativen Interesse getragen wird, benachteiligt leicht die scharfe Auffassung und richtige Würdigung des Einzelnen. Der bei Knaben kräftiger sich entwickelnde Trieb, sich in die Dinge zu vertiefen, ein Trieb, der freilich auch wieder oft durch die größere Trägheit gehemmt wird, setzt jene der Gefahr aus, in Einseitigkeit sich zu verlieren. Legt das männliche Geschlecht und ganz besonders in der Jugend geringen Wert auf das Äußere, so wird es dadurch nicht selten verführt, die Bedeutung von Form und Schein zu unterschätzen. Schwer und ungern fügt es sich darum den feineren Geboten der Sitte, die zu beobachten dem Mädchen so viel leichter zur anderen Natur wird.

Das Übergewicht der verstandesmäßigen Auffassung macht schon die männliche Jugend dem Zweifel mehr zugänglich, und diese skeptische Richtung hemmt bei ihm die Entwicklung einer innigen Beziehung zu dem, was nur mit Glauben und Vertrauen ergriffen werden kann. Weil die Religion vorzugsweise im Gemüt wurzelt, ist die männliche Seele und zwar namentlich in jungen Jahren dafür weniger empfänglich als das weibliche Herz.

Wird das männliche Geschlecht in seinem Urteil nicht so leicht bestimmt und darum auch nicht so leicht irregeleitet durch die den Vor-

Digitized by Google

stellungsverlauf begleitenden Gefühle, so zeigt sein Denken und Thun — das gilt wieder in besonders hohem Grade von der Jugendzeit — oft einen Mangel an feinerem Empfinden, dem sich die Neigung gesellt, gegen die Regungen des Gefühls, die auch bei ihm nicht fehlen, sich aufzulehnen. Die Rücksichtslosigkeiten, die derbe Jungen so oft sich zu schulden kommen lassen, sind manchmal nur die Hülle, hinter der jene Neigung sich versteckt. Der geringere Einfluß, den auf das gesamte Geistesleben und auf seine Äußerungen das Gefühl ausübt, macht es begreiflich, warum Knaben so viel weniger natürlichen Takt besitzen als Mädchen.

Wegen der geringeren Sensibilität ist zwar die männliche Jugend weniger disponiert zu deprimierenden Affekten, ihr kraftvolleres Geistesleben äußert sich aber dafür um so eher in sthenischen Gemütserschütterungen, namentlich in Aufwallungen des Zorns. Weniger leicht dem launischen Umschlag der Stimmung preisgegeben, äußert sie dafür um so rücksichtsloser ihren Frohsinn durch wüstes Lärmen und giebt ihrem Unwillen um so unliebenswürdiger Ausdruck durch verdrossenes, mürrisches und trotziges Wesen.

Gern stellt der Knabe für sein und der anderen Thun Gesetze auf und fügt sich unschwer ihren Forderungen, aber die Regeln des konventionellen Lebens sind ihm ein Greuel, nicht bloß, weil sie seinen Freiheitsdrang einengen, sondern mehr noch, weil er dafür eine souveräne Verachtung hegt.

Der stärkere Drang nach Selbständigkeit macht ihn wenig geeignet, sich andern anzubequemen, eine Kunst, die, weil sie ihm so natürlich ist, dem Mädchen so viel Liebenswürdigkeit verleiht. Sachliche Gründe respektiert er willig, persönlicher Autorität fügt er sich nicht ohne Widerstreben. Das auf das stärker entwickelte Kraftgefühl sich stützende Selbstbewußtsein bringt den Knaben in die Gefahr, daß sein Egoismus, dem seine nach außen drängende Kraft oft so verletzende Formen giebt, üppig emporwuchert, im vollen Gegensatz zu der Selbstlosigkeit und hingebenden Selbstvergessenheit, deren das weibliche Geschlecht schon im zarten Alter fähig ist.

Daß bei jenem das Begehren stärker ist als bei diesem, ist nicht nur der Erklärungsgrund für die größere Willensenergie, sondern ebenso dafür, daß das männliche Geschlecht im allgemeinen der verderblichen Macht der Leidenschaft mehr unterworfen ist als das weibliche. Aus der größeren Willensenergie schöpft schon die männliche Jugend den größeren Thatendrang, der so segensreich sich gestalten, aber auch in Ungestüm und Maßlosigkeit ausarten kann und so oft ausartet. Der größeren Willenskraft entspricht es, wenn die Sittlichkeit des männlichen Geschlechts vorzugsweise im kraftvollen, ausdauernden Handeln sich bewährt, für die nicht minder wichtige, an die sittliche Kraft nicht geringere Ansprüche machende Tugend der Geduld ist es wenig veranlagt.

3. Mannigfaltigkeit des individuellen Gepräges in ihrem Einflusse auf die Grenzlinie zwischen den beiden Geschlechtern. So groß auch die Zahl der unterscheidenden Merkmale ist, die im allgemeinen den beiden Geschlechtern eigentümlich sind, so wenig läßt sich doch eine absolute Grenze ziehen zwischen dem einen und dem andern. Bei dem Reichtum der Gestaltungen, die Natur und Verhältnisse schaffen, ist jedes einzelne Individuum wieder zu eigenartig, als daß man ohne weiteres annehmen dürfte, das Gepräge des Geschlechtscharakters sei allen Menschenkindern in gleicher Weise aufgedrückt. Giebt es doch eine Menge weiblicher Wesen, bei denen wir Züge finden, die wir dem männlichen Geschlecht zugeschrieben haben, und umgekehrt männliche, denen Charaktereigentümlichkeiten der Frauennatur anhaften. Der große Einfluß, den dabei das Gesetz der Vererbung ausübt, nach dem oft Züge vom Charakter des Vaters auf die Töchter und Züge von dem der Mutter auf die Söhne übergehen, mag als einer der Erklärungsgründe dafür hier nur beiläufig erwähnt werden. Auch ist im Interesse der richtigen Beurteilung der Kinder wohl zu beachten, daß manches von dem, was die beiden Geschlechter trennt, auch in dem reiferen Alter sich schärfer ausprägt, wenn auch die Voraussetzung dafür von Anfang an gegeben ist. So wenig daher auch eine solche nur in allgemeinen Zügen zu gebende Gesamtcharakteristik ausreicht, um den Erzieher in jedem einzelnen Falle richtig zu leiten, so unerläßlich vielmehr für die richtige Behandlung der zu Erziehenden ein spezielles Studium jeder einzelnen Kindesnatur bleibt; als allgemeine Richtlinien behalten die unterscheidenden Züge, die wir zu schildern suchten, ihre Bedeutung. Des weiteren auszuführen, wie diese Richtlinien für Theorie und Praxis der Erziehung zu verwenden sind, hieße eine be-

Digitized by Google

sondere Erziehungslehre für die männliche und eine besondere für die weibliche Jugend schreiben. Wir würden unser Thema schon weit überschreiten, wenn wir es auch nur versuchen wollten, eine Reihe von Winken zu geben, wie die Erziehungspraxis die Kenntnis der Eigentümlichkeiten beider Geschlechter verwerten muß, um bei beiden das beiden gemeinsame Erziehungsziel zu erreichen. Nur an den schon oben erwähnten allgemeinen Satz sei zum Schluß noch einmal erinnert: Der Erziehung ist ein Erfolg nur in dem Maße gesichert, in dem es ihr gelingt, das Günstige in dem Naturell zu unterstützen, dem Ungünstigen aber entgegenzuarbeiten. Das letztere freilich immer in der Einschränkung, die die Einsicht gebietet, daß das Naturell das Stärkere ist, dem gegenüber jede vernünftige Erziehung von vornherein darauf verzichten wird, eine völlige Umgestaltung zu versuchen.

Litteratur: Jean Paul Friedrich Richter, Levana. §§ 79—86. — K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik. III. S. 165 ff. — Palmer, Evangelische Pädagogik. S. 309 ff. — Dr Susanna Rubinstein, Psychologische Essays, 2. Folge. S. 89 ff. — Hedwig Bender, Die deutsche Frauenbewegung. S. 10 ff. — Dr. Ritter, Ziele und Wege der höheren Mädchenbildung. S. 75 ff. — E. Ackermann, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. S. 217 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

Eisenach. Ackermann.

Knabenhorte

s. Kinderhorte

Kollegialität

1. Kollegialität im engeren Sinne. 2. Kollegialität im weiteren Sinne.

1. Kollegialität im engeren Sinne. Es giebt Berufsarten, die in der Regel durch einen Einzelnen ausgeübt werden, so daß er allein die Aufgaben übernimmt, allein die Verantwortung trägt und den Ertrag erhält, z. B. der Beruf des Arztes, des Geistlichen. Aber es giebt daneben auch zahlreiche Berufsarten, in denen die Natur der Arbeit und ihre größere Ausdehnung eine Vereinigung mehrerer Personen nötig macht, welche unter Anwendung des Prinzipes der Arbeitsteilung gemeinschaftlich einem und demselben Zwecke dienen. Zu diesen gehört besonders auch der Beruf des Lehrers an öffentlichen wie privaten Schulen. Diese Einrichtung wird deshalb nötig, weil die Zahl der Schüler mehrere Lehrer verlangt und weil die Aufgaben eines Schulbetriebes, besonders einer höheren Schule, so mannigfaltig und weitverzweigt sind, daß Männer und Frauen von verschiedener wissenschaftlicher und technischer Vorbildung sich vereinigen müssen, um den Gesamtzweck der Schule zu erreichen. Eine in diesem Sinne gebildete Vereinigung pflegen wir Kollegium zu nennen und die Grundsätze, nach denen das Zusammenwirken gepflegt wird, unter dem Namen Kollegialität zu begreifen.

Diese Eingliederung der Persönlichkeiten in einen Organismus wird einem jeden Mitgliede Pflichten auferlegen, die aus dem obersten Ziel einer Schule erfließen. Zuerst ist es nötig, daß für den Unterricht von dem Kollegium der Unterrichtsplan, sowohl Auswahl und Gliederung des Unterrichtsstoffes als auch das methodische Verfahren, in den Grundzügen vereinbart wird, damit in dem Nebeneinander und Nacheinander der Unterrichtsfächer der rechte Zusammenhang gewahrt wird, der zu einer Einheit führt. Es ist eine Pflicht der Kollegialität, sich diesen Maßnahmen unbeschadet der persönlichen Eigenart zu fügen und die Arbeit der Amtsgenossen, jeder an seinem Teile, zu fördern. Nicht minder wichtig ist es, daß innerhalb eines Kollegiums verwandte und nicht entgegengesetzte Anschauungen über die Erziehung und Behandlung der Schüler obwalten, und es wird zur Pflicht sich diesem Geiste anzubequemen. In beiden Fällen wird es darauf ankommen, daß nicht ein Lehrer die Arbeit und die Bemühungen des anderen, der neben ihm oder vor ihm an denselben Schülern zu arbeiten pflegt, offen oder versteckt vor den Schülern dergestalt beurteilt, daß dadurch die Pietät der Schüler verletzt und die Gewissen verwirrt werden. Dies ist der gewöhnlichste Verstoß gegen die Kollegialität. Er wird vermieden werden, wenn ein jedes Mitglied eines Kollegiums sich gegenwärtig hält, daß jedem aufrichtig strebsamen Lehrer auch eine besondere Gnadengabe beschieden ist, durch die er in seiner Weise Wirkungen erzielt, die sich oft dem Blicke anderer ganz entziehen, und wenn andererseits im Zusammenwirken der Amtsgenossen der Ton der Wahrheit herrscht, die besonders dem Leiter einer Anstalt befohlen ist. Es ist nicht zu leugnen, daß die kollegiale Arbeit Anforderungen an die Selbstverleugnung stellt, die demjenigen erspart sind, der ganz auf sich gestellt seinem Berufe obzuliegen vermag. Aber es giebt im Lehrerberuf ein pro-

Digitized by Google

bates Mittel, das über alle Schwierigkeiten hinweghilft: das ist die selbstlose Hingabe an die Jugend. Die Erfahrung lehrt, daß es um die Kollegialität auch da überall am besten steht, wo eine nicht in schönen Worten glänzende, sondern durch treue Pflichterfüllung sich bethätigende Liebe zur Jugend das Band ist, das alle verbindet.

Insofern die bisher bezeichneten Formen der Kollegialität mehr im Verkehr mit der Jugend zum Ausdruck gelangen, kann man sie die indirekten Pflichten der Kollegialität nennen. Zu ihnen kommen die direkten, die sich im Verkehr des Lehrers mit seinen Amtsgenossen äußern. Auch diese sind aus dem Zweck der Schule abzuleiten. An der Erreichung des Zweckes arbeitet ein jedes Mitglied, und es wäre allein schon im Hinblick auf die verschiedenartigen Bedürfnisse und Neigungen der Zöglinge falsch, den verschiedenen Fächern eine verschiedene Wertschätzung angedeihen zu lassen und sie auf die Vertreter der Fächer zu übertragen. Darum darf innerhalb des Kollegiums, wenn anders das Wohl und die allseitige Bildung der Jugend als Hauptsache gilt, keinem ordentlichen Mitgliede die Bezeichnung und Behandlung des Kollegen oder Amtsgenossen vorenthalten werden, ohne Rücksicht auf Vorbildung oder Lebensalter.

2. Kollegialität im weiteren Sinne. Der Begriff wird ferner auch angewandt auf Angehörige desselben Standes, welche durch gleiche Ideenkreise, gleiche Arbeit, Freuden und Leiden verbunden sind, ohne daß sie dem gleichen Kollegium angehören. In diesem Sinne schließt der Begriff die Pflichten eines besonders verständnisvollen und höflichen Entgegenkommens in sich, die auch von anderen Ständen anerkannt werden und dem Lehrerstande, der die Träger der Bildung in sich vereinigt, allezeit zur besonderen Zierde gereichen sollen.

Jena. A. Rausch.

Konferenzen

1. Einheit des erzieherischen Gesamtwillens. 2. Verabredungen in Bezug auf gewöhnende Erziehung durch Schulordnung und Unterricht. 3. Schülerbesprechungen. 4. Einheit des Lehrplans, Fach- und allgemeine Konferenzen. 5. Verfügungen der Behörden. 6. Direktorenkonferenzen. 7. Klassenbuch; Censur- und Versetzungskonferenzen. 8. Disziplinarkonferenzen. 9. Konferenzprotokolle.

1. Einheit des erzieherischen Gesamtwillens. Konferenzen sind diejenigen schulamtlichen ordentlichen oder außerordentlichen Versammlungen eines Lehrerkollegiums, welche die Einheit des erzieherischen Willens in dem Ganzen des Schullebens zu praktischer Geltung zu bringen haben. Die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit hat nur dann Erfolg, wenn die Erzieher durch das Bewußtsein eines einheitlichen Gesamtzweckes sich verbunden wissen, wenn die Lehrfächer planmäßig aufeinander und auf den letzten Erziehungszweck bezogen werden. Einheit in der Vielheit ist das oberste Gesetz für die Schularbeit. Störungen dieser Einheit durch Vereinzelung des Unterrichts oder des persönlichen Willens einzelner Erzieher bewirken in der Seele des Zöglings Zweifel, Widerstreben und unsicheres Hin- und Herschwanken. Wer die eigene Individualität nicht dem Ganzen dienstbar machen, sie ihm nicht ein- und unterordnen kann und mag, taugt nicht zum Erzieher in der Schule; die erzieherische Individualität hat nur Wert durch die besondere Ausprägung des Allgemeinen. Wo der Fachunterricht sich einseitig geltend macht, sei es ein Religionsunterricht, der keine Fühlung findet mit den altklassischen, deutschen und naturwissenschaftlichen Gedankenkreisen, sei es ein altphilologischer, lediglich formalen Zwecken dienender Unterricht, sei es die einseitige Überspannung des mathematischen Fachinteresses, da muß der einheitliche Zweck der Erziehung, die Ausgestaltung des Individuums zum sittlichen Charakter, von vornherein in Frage gestellt sein. Daher bedarf die Schule der Organisation zum Zwecke der Darstellung solcher Einheit in der Vielheit; der einzelne einsichtsvolle Erzieher fördert von seiner Stelle aus die Einheit und wird durch sie selbst wieder gefördert und gehoben; dem Zögling bleiben die Qualen des inneren Widerstreites erspart, das gesamte Schulleben spricht für ihn und zu ihm sich aus in dem Wort: dienet einander (1. Petri 4, 10).

2. Verabredungen in Bezug auf gewöhnende Erziehung durch Schulordnung und Unterricht. In diesem Sinne haben die Konferenzverhandlungen den Charakter von dienstlichen Verabredungen. Der vorsitzende Direktor komme zu ihnen gehörig vorbereitet, er gebe das erste Beispiel der Unterordnung unter das Ganze, nicht des eigenwilligen Bestehens auf seinem persönlichen Meinen, er vereinige mit dem Allgemeinen die Rücksicht auf das individuelle Leben seiner Schule. Manche Erscheinungen des öffentlichen Lebens begründen

Digitized by Google

den Zug der Schulverwaltung zur Herstellung einer gewissen einheitlichen Gleichmäßigkeit, aber es liegt gerade im deutschen Volkscharakter der Zug zur Geltendmachung der Einzelpersönlichkeit tief begründet: zwischen beiden Richtungen gilt es vernünftig zu vermitteln, nur daß die mit dem Etikett der Individualität versehenen Regungen der Bequemlichkeit oder eines persönlichen Beliebens Mißbräuche sich einwurzeln lassen können, deren Erhaltung nicht Zeichen gefunden Lebens im Organismus sein würde. Der Direktor zeige auch im persönlichen Verkehr mit den Kollegen, wie ihm die Idee der Einheit in der Vielheit und das rechte Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem über Alles geht. Aus diesem kräftigen Bewußtsein heraus erklärt sich auch sein Recht, unter Umständen einem Konferenzbeschluß seine Zustimmung zu versagen.

In den Konferenzen verabredet man die feste äußere Ordnung des Schullebens; sie erstreckt sich auf die Maßnahmen zum Zwecke der Schulhygiene, der Sauberkeit, des geregelten Unterrichtsbetriebes, der Pünktlichkeit, der Ordnungsliebe in den einzelnen Klassen sowie im Schulhaus und -hof. Der Schwerpunkt liegt in der Gleichmäßigkeit und Konsequenz; diese beiden stärken „das Gedächtnis des Willens“, die Gewohnheit. Stockungen führen sofort zur Häufung des Strafregisters. In der Hand des Ordinarius liegt es, den Gesamtwillen der Schule seiner Klasse gegenüber gewöhnend geltend zu machen. Die geordneten Aufsichten, so eingerichtet, daß Streitigkeiten in Bezug auf die gegenseitige Kompetenz vorgebeugt ist, geben dem aufsichtführenden Lehrer die Macht, Durchbrechungen des Gesamtwillens zu verhindern. Selbst in Bezug auf Beurlaubungen u. dergl. muß Einheitlichkeit herrschen. Je nach den besonderen Verhältnissen des Anstaltslebens und auch im Sinne der gesteigerten Pflege des Gemeinschaftslebens in der Schule können Schülern der oberen Klassen als bestellten Helfern Teile der Aufsicht übertragen werden. Der Direktor überwacht und kontrolliert; wo er einzugreifen nötig hat, geschehe es im Interesse der Konsequenz des Gesamtwillens; er hebe die innere Bedeutung und das Ansehen des Klassenlehrers und der aufsichtführenden Lehrer, ohne mehr als nötig ist zu centralisieren. Für die Verabredungen in Bezug auf die feste Ordnung in den unterrichtlichen Veranstaltungen entscheide die Pflege des ästhetischen Wohlgefallens an geordnetem Thun und die Gewöhnung an geregelte Arbeit als der Vorstufe zur Hebung des Selbstvertrauens und somit des Interesses. Hierher gehört Einrichtung der Hefte und Bücher, die Regelung des Korrekturwesens und des Verhältnisses der Haus- zur Schularbeit. Wie wertvoll ist doch eine gute Schrift! wie wirkt doch erziehlich eine festgeregelte Unterrichtsordnung, für die jüngeren Schüler unterstützt durch das Aufgabenbuch, für den allgemeinen Dienstbetrieb durch Aushang der betreffenden Übersichten im Konferenzzimmer. Für die Bemessung der Hausaufgaben hüte sich die Konferenz vor totem Buchstabendienst durch Sichverlieren in Einzelheiten, der rechte erzieherische Geist würdigt die individuellen Verhältnisse und findet Maß, Zweck und Anregung für die Erziehung der Schüler zur Arbeit und Arbeitsamkeit. Hier mag die Einzelindividualität eines frischen Lehrers ein weites Feld segensreichen Wirkens finden. Umgekehrt zeigt ein Einblick in das Tadel- und Strafregister der Schule, wie und wo der einheitliche Gesamtwille gestört oder gehemmt ist. Der Mangel an Geschick, die Schüler zu beschäftigen, langweiliger Unterricht, Mangel an Gleichmäßigkeit und Folgerichtigkeit in der erziehlichen Leitung führen zu Störungen; im Kampf wider diese kann ich unseren Praktikern den Vorwurf der Grundsatzlosigkeit nicht ersparen, und zwar in Bezug auf die Wahl der Strafmittel und ihre Ausführung. Thatsächlich wird nichts oder nur wenig durch mechanisches Strafen erreicht, wo durch Gewöhnung erzogen werden soll. So viele individuelle Gebiete des Gewöhnens, so viele des erziehlichen Nachdrucks muß es geben. Die Praxis überzeugt sich nur schwer von der Erfolglosigkeit ihres Eingreifens auf die Dauer, zufrieden, wenn sie nur im Augenblick zugegriffen hat. Schwache Naturen und übereifrige können auch viel verderben. Bewußtsein gegenseitigen Ineinandergreifens und ein festes Stehen auf den gleichen Grundsätzen der Erziehung erhalten das Schulleben im rechten Gleise. — Auf dem Gebiete der Erziehung zum Fleiß herrscht noch viel mehr Grundsatzlosigkeit. Die einen wollen von Interesse nichts wissen, der Knabe muß lernen, als wenn Kants Kritik der praktischen Vernunft eine Moral für Kinder wäre. Denn in praxi wird aus dem debeo ein cogi. Gerade in dem Urteil über den Fleiß treffen die psychologischen und ethischen Gesichtspunkte einer vernünftigen Erziehungskunde zusammen; das prak-

Digitized by Google

tische Urteil geht sonst gar zur leicht in der Irre.

3. Schülerbesprechungen. Da fällt der vierteljährlich einmal anzusetzenden Konferenz zum Zwecke der Schülerbesprechung die Aufgabe zu, alles zur Beurteilung des Schülers dienende Material in gegenseitigem Austausch beizubringen, aber weder in Einzelheiten stecken zu bleiben noch sich in theoretisierenden Tüfteleien zu verlieren, Theorie und Praxis durchdringen sich hier gegenseitig. Lehrer müssen den Schüler stets nur als werdenden nehmen, der Begriff des Werdens ist für alle Erziehung grundlegend wichtig; der Erzieher ahnt den fertigen Mann voraus auch unter allen Thorheiten und Unfertigkeiten des Knaben. Das Leben giebt recht oft dem Lehrerurteil nicht recht. Wo die Herzen für die Jugend schlagen, ist auch das einheitliche Eingreifen in ihr geistiges Leben nicht unmöglich. Die Konferenzen bieten, indem sie den jeweiligen Stand des Schülers in Bezug auf sein wissenschaftliches und sittliches Verhalten feststellen, dem Direktor und Ordinarius ein Gesamtbild ihrer Schüler dar und verhüten die verwunderte Bemerkung, bei mir ist so etwas nicht vorgekommen. Wo in Leistungen und Fleiß auffallende Unterschiede bemerkt werden, liegt die Frage nahe, ob für dieses oder jenes Fach Befähigung da sei, ob für dieses oder jenes Fach kein Gedächtnis. Schüler und Eltern möchten gern dergleichen glauben machen, so unwahrscheinlich es für den Psychologen ist. Aber die Praxis des Unterrichtens muß unvermeidlich gestreift werden, noch mehr wird auf die Gründe der Hemmungen in der Lernarbeit tiefer, oft vermutend oder kombinierend einzugehen sein. Abgesehen von äußeren Verhältnissen des Umgangs, des Pensionslebens u. dergl. spielen allgemeine Einflüsse der Zeit und des Zeitgeistes, Hast im Erwerben und Genießen, Nervosität, Zuschnitt des häuslichen und gesellschaftlichen Lebens eine Rolle mit, zumal um Zerfahrenheit und Zerstreutheit anwachsen zu lassen. Vertraulich dringt oft der Direktor in mancherlei ein, vertraulich sind seine Andeutungen in der Konferenz. In dem gegenwärtigen Widerstreit zwischen Schule und Haus kann die Schule nur festbleiben und werden, aber wehe, wenn auch sie nur Zerfahrenheit zeigt statt jenes einheitlichen Gesamtwillens, dem allein die Erziehung zur Arbeit als dem Grundstein alles Glückes des Einzelwesens und der beseelten Gesellschaft gelingen kann! Hie und da mag die Schule in Bezug auf zweifelhafte Geister den Rat eines erfahrenen Arztes hören, aber sie halte fest an ihrem sittlichen Bewußtsein, und dieses sei hinwiederum die Seele jeder Schülerbesprechung. Direktor und Ordinarien üben nach diesen Besprechungen ihren Einfluß auf die Schüler aus. Des Direktors Gnadengabe muß die tiefere Kenntnis seiner Schüler sein, hat er sie, so kann er dem Atomismus steuern, der dem einzelnen Lehrer den Gesamtplan der Schule durchkreuzend Lust macht in die Schüler hineinzureden: Du bist ein Dummkopf, du wirst nicht versetzt, du kannst lieber abgehen. — Die neuen Lehrordnungen vom Jahre 1892 bezeichnen die Stellung sehr deutlich, welche der Ordinarius im Organismus der erziehenden Schule einnehmen soll. Er fülle sie aus mit Einsicht, Takt und warmem Herzen. Wie die Schülerbesprechungen im Einzelnen durch seelsorgerischen Verkehr nutzbar zu machen sind, dazu wird der Erzieher von Gottes Gnaden die rechten Wege zu finden wissen.

4. Einheit des Lehrplans; Fach- und allgemeine Konferenzen. Weil Pflichtgefühl und Interesse oder Trieb zur Selbstthätigkeit die Hebel der Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit sind, so hat die Konferenz sich auch mit der Frage der Hebung der geistigen Kraft der Schüler durch den Unterricht zu befassen. Schon die Schülerbesprechungen ließen auf Mittel sinnen zur Förderung Schwächerer; auf die Hebung des Selbstvertrauens mußte oft hingewiesen werden. Aber auch zu selbstthätiger Wiederholungs- und Ergänzungsarbeit bedarf es einmütiger, also allseitiger Anregung; Lauheit und Selbstzufriedenheit hindern den einheitlichen Gesamterfolg. Tritt ein Fach einseitig und überwiegend hervor, so behandle die allgemeine Konferenz die Sache, nur ohne persönliche Reibungen; insoweit Fachfragen mitwirken, bringe sie die Fachkonferenz zum Austrag. Sofern die Wahrnehmungen in den schriftlichen Arbeiten und in den Unterrichtsstunden zur Besprechung von Unterrichtsfragen Anlaß geben, mögen sie in den Konferenzen verhandelt werden, am besten so, daß den Beteiligten ausgiebig Zeit zur Vorbereitung gegeben wird. Abgesehen von den mehr technischen Fragen des Anreihens, Apperzipierens, Wiederholens, Übens weist die neuere Lehrordnung auf viele Fragen von Bedeutung hin, so auf die Pflege der Anschauung und die Benutzung entsprechender Lehrmittel,

Digitized by Google

die Schulung von Auge und Ohr, das induktive Lehrverfahren, das Übersetzen in die Muttersprache, die Erfahrungen an den kleinen Klassenaufsätzen aus dem Gebiet der Religion, Geschichte, Physik, Lektüre, die Anleitung zum zusammenhängenden Sprechen, die positiven Unterrichtsmittel als Gegengewicht gegen den Gebrauch der Übersetzungen u. dergl. Der Vorrat ist reich und fördernde Anregung versprechend. Am wichtigsten bleibt aber doch die Frage nach Herstellung einer Lehrplaneinheit und Mittelpunktlichkeit des Unterrichts. Vorläufig hege man noch nicht sanguinische Hoffnungen. Die zu sehr auf Spezialitäten, zu wenig auf das große Ganze gerichtete Vorbildung der Lehrer steht der Sache zur Zeit noch innerlich fern. Noch fehlt der Blick für Zusammenhänge, noch das Geschick für Verwebung, noch die Einsicht in den Wert der Konzentration sowie eines einheitlichen Lehrplans für die sittliche Ausbildung der Jugend. Was zur Zeit geschieht, ist das Werk einzelner geschickter Lehren, aber es ist ein opus supererogativum, der erziehliche Gesamtwille der höheren Schulen zielt noch zu wenig auf solche Einheit des geistigen Lebens ab und fußt noch nicht auf der einheitlichen Gestaltung des Lehrplans als dem vornehmsten Erziehungsmittel. Schließlich herrscht noch ein Gefühl der Unlust wider etwas Künstliches, Aufgepfropftes oder wider eine bureaukratische Schablone, und die formalen Bedenken können das sachliche Interesse wie im Keime ersticken. Trotzdem werden Fingerzeige für die Behandlung der Sache in den Konferenzen unerläßlich sein. Es gelingt leicht die Anregung, daß der Lehrer in seinen Lehrgebieten Berührungspunkte finde und festhalte, Zusammenhänge herstelle, aus Mittelpunkten heraus dem Einzelnen in der Berührung mit einem Ganzen mehr Licht gewähre. Soll diese Verknüpfung aber geschehen durch die vereinigte Arbeit mehrerer Lehrer, die sich gegenseitig ihre Gedankenkreise zur weiteren Verwebung übergeben, so würde die Konferenz der rechte Boden für die Verabredung sein, nur müßte erst noch die Scheu überwunden werden, sich gegenseitig in die Karten sehen zu lassen. Die Empiriker sind überhaupt leichter einig in der Abwehr der ratio als in Gesichtspunkten systematischer Gemeinschaftsarbeit. Herrscht über die psychologisch-ethischen Grundlagen des Unterrichts der höheren Schule erst kein Zweifel mehr, dann wird's eine Lust sein, so gemeinsam sich in die Hände zu arbeiten. Da weist die Pflege der Anschauung hin auf die Übung im Zeichnen den Botaniker, den Erklärer eines Kunstwerkes (Laokoon!), den Ausleger der dramatischen Poesie (Peripektive!). Turnen, Singen und Deutsch lassen Zusammenhänge zu, Erdbeschreibung und Naturlehre vereinigen sich auf den Unterstufen recht gut in einer Hand, und so läßt sich die Wahl der deutschen Lesestücke, ja die Wahl des Lesestoffs im altklassischen Übungsbuch sehr wohl aus mittelpunktlichen Gesichtspunkten erklären. Mehr und mehr werden wir vom Zufälligen zum Planmäßigen übergehen. Freilich darf der Lehrer nicht bloß von der Hand in den Mund leben, er muß aus dem Vollen schöpfen, sein Wissen präsent haben; daß er dies kann, ist das Ergebnis fortgesetzter Vorbereitung, Übung und selbstthätiger Schulung im Associieren und kombinierenden Sehen. Mir ist es aus meinen Studien zu Tacitus und Horaz erst recht klar geworden, wie die altklassische Lektüre durch die Kunst der Anreihung und Verknüpfung fruchtbar, ihre Auslegung durch den Reichtum der Beziehungen befruchtet wird. Das Wenige, über das wir verfügen, wird doch durch die methodische Durcharbeitung, die Gewinnung reichhaltiger und vertiefung fördernder Beziehungen ein Quell tüchtiger Bildung. Vorläufig wird der Schulleiter, der von der Bedeutung der Lehrplaneinheit für die sittliche Erziehung der Schüler durchdrungen ist, auf dem Wege des Wirkens von Person zu Person das Meiste thun müssen, weil aber die Frage nach der Charakterbildung von der eines einheitlichen Unterrichts nicht zu trennen ist, wird er auch in den Konferenzen im gleichen Sinne zu wirken nicht müde werden; vor allem in den Fachkonferenzen. Zahlreiche Fachkonferenzen gingen der Durchführung der neuen Lehrordnung voraus, Fachkonferenzen bereiten den Lehrplan für jedes neue Schuljahr vor, sie müssen die Schule auch weiter vor Stillstand bewahren. An ihnen beteiligen sich alle Lehrer desselben Faches; schon daß jeder Fachlehrer eine Übersicht über den Gesamtbetrieb seines Faches gewinnt, schützt vor Einseitigkeit und Verengung; wichtig ist die Stoffauswahl und Gliederung, die Erkenntnis der Stelle, wo ein Teilganzes abschließt oder wo das neue Teilganze sich mit Hilfe organischer Wiederholung anschließt. Jeder Lehrer soll wissen, was er von früher vorauszusetzen hat. Memorierpensa werden durch Aushang im Konferenzzimmer allgemein bekannt

Digitized by Google

gemacht. An der Bearbeitung des Lehrplans für sein Fach beteiligten sich jeder Fachlehrer auch durch Beschlußfassung. Auf dem Gebiete der altklassischen Lektüre werden gehörig durchgearbeitete Lesepläne dem Unterrichte zu Grunde gelegt. Man wird späterhin die Vereinzelung gar nicht mehr verstehen, welche bei Wahl der Lektüre und ihrer Teile geherrscht hat. Der energische Trieb, mit der Zusammenhangslosigkeit und dem planlosen Vielerlei zu brechen, ist schon ein Schritt vorwärts zur Einheit des Unterrichts. Endlich wird das Weitere in Bezug auf Haus- und Klassenaufgaben im Fache, auf die Korrekturen verabredet. Machen im Laufe des Schuljahres Bedenken oder Zweifel sich geltend, z. B. in Bezug auf elementare Mängel, auf Ansprüche an die Hausarbeit, auf den Mangel an Zusammenarbeiten von Klasse zu Klasse oder auf methodische Fragen wie den Zusammenhang zwischen Regel und Beispiel, Anschauung und logischen Schluß im Beweis u. dergl., so bringe die Fachkonferenz Verständigung. Die neuen Lehrordnungen machen schon das Aneinanderrücken gewisser Fächer zur Pflicht; der deutsche und lateinische Unterricht liege möglichst in einer Hand, man gewinnt so viel leichter eine Einheit der grammatischen Terminologie und schult das Ohr für das Unterscheidende zwischen fremder und Muttersprache. Gegenüber der früher zu viel betonten Mängel sprachlicher Einzelheiten betonen wir jetzt die planmäßiger Hebung des Sprachgefühls; hierzu ist die Einheitlichkeit im Unterricht des Deutschen, der alten und modernen Sprachen unerläßlich. Bei der Wahl der Lesestoffe für den Unterricht spricht das geschichtliche und ethische Interesse mit; gebend und empfangend ergänzen sich Sprach- und Geschichtslehrer bei der Wahl altklassischer Lektüre. Arbeitet man Lesepläne eingehend durch, so ergiebt die Zergliederung Mittelpunkte für das geschichtliche, ethische, religiöse Interesse; auf diesem Wege gelangt man zur Vereinigung verwandter Gedankenreihen, schreitet man Schritt für Schritt zur Einheitlichkeit des Unterrichts vorwärts. Hierzu dienen die erweiterten Fachkonferenzen, an denen die Vertreter der verwandten Fächer sich beteiligen. Die Fruchtbarkeit solches Zusammenwirkens wird namentlich bei der Wahl der Aufsatzthemata zu bemerken sein. Heute wissen wir sicher, daß diese Aufgaben nur aus den erarbeiteten Gedankenkreisen des Unterrichts herauswachsen müssen, die Schüler sollen nicht über alles Mögliche schreiben. Nur in dieser Beschränkung erzielen wir ein sicheres Können, eine sichere Herrschaft über Inhalt und Form, somit Selbstvertrauen, Interesse. Der deutsche Aufsatz ist ein Brennpunkt, in welchem die Strahlen der verschiedenen Gedankenreihen sich gegenseitig ergänzend und bedingend zusammenlaufen. Daß der Lehrer zu diesem Zwecke ein Universalgenie sein müßte, ist weniger nötig als daß er sich auf eine organisierte Fühlung mit den übrigen Fächern und deren Vertretern sicher verlassen kann. Es sei aber nachdrücklich vor jeder schablonenartigen Arbeit gewarnt; gerade die Furcht vor einem Formen- und Formelwesen schreckt manchen vor der Mitarbeit ab. Dies gelte besonders auch von den kleinen Klassenaufsätzen, welche in richtiger Behandlung ein Bildungsmittel ersten Ranges werden können, zugleich eine Vorschule für das zusammenhängende Sprechen und Vortragen. Es ist sehr schwer, sich über ein engbegrenztes Stoffgebiet knapp, gedrungen, geordnet und ohne erhebliche formelle Mängel schriftlich oder mündlich zu äußern. Gerade darum warne ich vor dem Scheine der Mehrbelastung, vor allzupeinlichem Reglementieren. — Jedenfalls sehe man zu, daß in allgemeinen und Fachkonferenzen ein reger Austausch der Erfahrungen geschehe, daß man des Bewußtseins frischen Sichindiehändearbeitens froh werde. Eine Wirkung hiervon ist auch die Organisation der Privatlektüre als einer selbstthätigen Ergänzungsarbeit. Nicht Dilettanterei, aber auch nicht Furcht vor umfangreicheren und gelehrten Büchern! Mit solchen muß man umgehen lernen, durch Ausziehen die Anregungen des Unterrichts selbständig weiter verfolgen. Der Übergang ins akademische Leben wird leicht, wo Interesse und Trieb zur Selbstthätigkeit sicher entwickelt sind. Ein einzelner geistbewegter Lehrer mag hier sehr viel thun, aber es ist doch wieder die hierauf abzielende Organisation zu betonen, die dem deutschen, altsprachlichen und dem Geschichtslehrer die Möglichkeit giebt, in gegenseitiger Fühlung und nach gemeinschaftlichem Plan das Privatstudium der Schüler nach Inhalt, Form und Verknüpfung mit dem Klassenunterricht zu regeln. Im gleichen Sinne sollen die Konferenzen dem Direktor behilflich sein bei der Beschaffung von Unterrichtsmitteln, von guten Werken für die Schüler- und Lehrerbibliothek. Nur so werden die etatsmäßigen Mittel wahrhaft zweckmäßig verwendet.

Digitized by Google

5. Verfügungen der Behörden. In den Konferenzen werden die Verfügungen der vorgesetzten Behörden mitgeteilt und erörtert, sofern sie grundsätzlich wichtig sind und den einheitlichen Gesamtwillen zu stärken vermögen. In gewissen Fällen ist zwischen der allgemeinen Verordnung und den individuellen Verhältnissen der Anstalt Einklang zu schaffen. Für gewisse Berichte des Direktors ist es gut, zuvor das Kollegium sich in Bezug auf Thatsächliches oder Grundsätzliches aussprechen zu lassen.

6. Direktorenkonferenzen. Für die alle drei Jahre stattfindende Direktorenkonferenz schlagen die Lehrerkollegien Themata vor und bearbeiten die gestellten Themata als Unterlagen für die Hauptberichterstattung der bestellten Referenten unter den Direktoren. Die wissenschaftliche Bildung und die Hingabe an die dienstliche Arbeit läßt die Kollegien sich offen über die betreffenden Fragen auf Grund der praktischen Erfahrungen aussprechen und durch wohlbegründete Vorschläge sich an der lebensvollen Fortentwickelung des Schulorganismus beteiligen. Es ist dafür gesorgt, daß auch die Minoritäten ihre Ansichten zur Geltung bringen. Der Direktor bestelle für die Berichterstattung den rechten, innerlich vorbereiteten Mann. Mancher Kollege zeigt gerade auf diesem Gebiet auch ohne sonstige schöpferische litterarische Thätigkeit tüchtige und wohl beachtenswerte Gediegenheit. Der praktischen Übung und der Anregung zu gediegener Durcharbeitung von Schulfragen dient es, wenn auch für manche Konferenzen der Weg der Berichterstattung aus dem Schoße des Kollegiums betreten wird.

7. Klassenbuch; Censur- und Versetzungskonferenzen. Um nun einen Einblick zu gewinnen in das Leben des Schulorganismus, sorge das Kollegium für die Einrichtung des Klassenbuches nach einheitlichen Gesichtspunkten. Es sei nicht mit Rubriken überladen, gebe aber deutliche Auskunft über den Gang des Unterrichts, die methodischen Übungen, über Art und Umfang der Hausaufgaben. Der geübte Beobachter erkennt gerade aus dem Klassenbuche Sein und Nichtsein von Leben in der Schule. Indem das Kollegium sich über die innere Anlage dieses Spiegelbildes seiner Thätigkeit in der Konferenz geeinigt hat, verschafft es sich die Möglichkeit gegenseitiger Fühlung, dem Direktor in wöchentlicher Durchsicht die Möglichkeit, von dem Funktionieren des Organismus sich zu überzeugen. Was er in der Konferenz zu besprechen hat, bleibe nicht bei Äußerlichkeiten stehen, sondern gehe auf das innere, einheitliche Leben tiefer ein. Die Bewegung im Leben der Schule spricht sich entscheidend in den Censur- und Versetzungskonferenzen aus. Wie oft Censuren erteilt werden und mit welchen Prädikaten, thut hier nichts zur Sache; es handelt sich hier um das Ergebnis der Lehr- und Lernarbeit, zur Kenntnis der Angehörigen in feste Formen eingekleidet. Ordinarius und Direktor kommen wohl vorbereitet zur Konferenz, letzterer habe sich überzeugt, daß formell alles in Ordnung ist, daß Gerechtigkeit waltet, daß Überraschungen vermieden werden. Bei den Konferenzverhandlungen vermeide man grundsätzliche Erörterungen; diese erstrecken sich ja auf viele möglichen Gesichtspunkte, die vorher oder nachher zu grundsätzlicher Verständigung führen müssen, um nicht in die Gefahr unfruchtbarer Kasuistik zu geraten. In der Konferenz selbst darf der Eindruck der Einheitlichkeit des Verfahrens nicht fehlen. Wo die Kunst des Individualisierens entwickelt ist, wo die Jugend in ihrem Werden genommen wird, da ist mechanisches Verfahren ausgeschlossen; gut ist's, wenn auch äußerlich in den Censurformularen die Entwickelung der Schüler übersichtlich erkennbar gemacht wird. Auch für die Versetzungskonferenzen giebt es theoretische Fragen genug, aber sie sollen die praktischen Verhandlungen ebensowenig stören als der Schein des Druckes, als sei ein bestimmter Prozentsatz der zu Versetzenden ein unausweichliches Muß. Direktor und Lehrer finden im Rahmen des Schulorganismus Mittel und Wege, sich von der Reife der Schüler überzeugt zu haben; auch von der allgemeinen Reife; der einzelne Lehrer soll nicht bloß vom Standpunkte seines Faches aus stimmen. Mit Recht machen Verordnungen der Behörden es zur Pflicht, Überraschungen zu vermeiden, welche bei dem nervösen Charakter unserer Zeit und unserer Jugend oft übel endigen. Wo das rechte Leben in der Schule herrscht, können im Grunde solche Überraschungen nicht vorkommen, sie sind eigentlich ein Schlag ins Gesicht für individualisierende Erziehung; letztere hat rechtzeitig für Nachhilfe gesorgt, hat Fühlung mit dem Hause zu halten sich bemüht, hat der Spekulation auf die persönliche Gunst der Lehrer gesteuert. Bei den Abstimmungen über die Versetzungen ist das Stimmenverhältnis zu vermerken; oft

Digitized by Google

bedarf die Sachlage in der nächsten Klasse von vornherein solcher Klarstellung. Der Direktor kann sich überstimmen lassen, begründe aber seinen Widerspruch, um falsche Deutungen nicht erst aufkommen zu lassen. Klare Verhältnisse müssen der Schulleitung und der Schule stets willkommen sein. — Wir gedenken hier noch der Revisionen durch die Staatskommissarien, insofern auch sie den Organismus in Funktion erhalten sollen. Die Vertreter der oberen Schulbehörde teilen ihre Wahrnehmungen teils mündlich dem Direktor teils schriftlich durch Verfügung mit. Doch vermag die Revisionskonferenz recht bedeutungsvoll zu sein, wenn die viva vox des Staatskommissarius aus dem Schatz seiner vielseitigen Erfahrung auch da, wo er Einzelheiten streift, diesen eine höhere Bedeutung giebt, wenn sie ferner in dem Einzelkollegium angesichts der Gefahr allmählicher Verengung des Gesichtskreises das Bewußtsein des Zusammenhanges mit dem großen Ganzen rege erhält und sich die Pflege des Gemeingeistes und Einheitsbewußtseins angelegen sein läßt.

8. Disziplinarkonferenzen. Der Schulorganismus wird in seinen Funktionen ab und zu gestört durch Zuchtwidrigkeiten von Schülern. Man halte sich seine Schule von ungeeigneten Elementen sauber; man erinnere die Schüler immer wieder an das die cur hic. „Bestrafte" Eltern haben recht oft ihre Pflicht nicht gethan. Wachsamkeit und offenes Auge thun not; aber freilich allerlei Menschlichkeit lähmt die wachende und vorbeugende Energie der Schule. Die Konferenz verfügt über die Stufenfolge gesetzlicher Strafmittel, sie schaffe nur ja keine Heroen des Karzers, keine Märtyrer. Nur keine Halbheit; wo das Haus nicht sichtbar kraftvoll mithilft, gebe man ihm zuchtlose Söhne zu eigener Verfügung zurück. Handelt es sich um Störungen des Gemeinschaftslebens durch Ungehorsam gegen Lehrer, so werde zuerst versucht, daß der Schüler den Weg zum Herzen des Lehrers finde. Manchmal muß der Direktor erst vertraulich, auch durch protokollarische Verhandlung den Schüler zur Vernunft zu bringen suchen. In schwereren Fällen setzt die Konferenz mit der ganzen Wucht der Schuldisziplin ein. Aber meist werden Störungen des erziehlichen Gesamtwillens vorliegen; ihnen entgegen zu wirken, heißt dem Schüler auch Gerechtigkeit widerfahren lassen; Insubordination dulde man aber auf keinen Fall. Das moderne Humanitätsideal hat auch der Schule Wunden geschlagen, dadurch daß die körperliche Züchtigung so gut wie ausgeschlossen ist. Gerade die Liebe, der heilige Zorn wird der Züchtigung nicht immer entraten wollen und können; aber sie werden auch Maß zu halten wissen. Es giebt Fälle von Störungen des Schullebens, wo die sofortige Züchtigung das einzig wirksame Strafmittel ist. Wir wissen also, wie jedes andere Strafmittel in solchen Fällen lahm und nur schwachen Erfolges ist. Stört ein Lehrer entweder durch eigensinniges Betonen fachwissenschaftlicher Ansprüche oder durch Mangel an Gemeingefühl und Einordnung an das einheitliche Ganze den Organismus, so hat die Schulleitung zunächst durch persönliche Rücksprache einzugreifen. Über das Sachliche hinaus darf die allgemeine Konferenz nicht mitwirken, weil zu leicht persönliche Gereiztheit dauernd sich erhält. Die Dienstinstruktionen des Direktors weisen aber auf Verhandlungen unter vier Augen, notfalls protokollarische hin. Von diesem Mittel wird nur in bedrohlichen Fällen Gebrauch zu machen sein, wenn aber, dann wird der Hinweis auf das Disziplinargesetz und dessen Folgen unvermeidlich sein.

9. Die Konferenzprotokolle. Über die Verhandlungen der allgemeinen und Fachkonferenzen wird Protokoll geführt. Für die Abschluß- und Abgangsprüfung sind die Protokolle Teile der Prüfungsakten. Etwaige Separatprotokolle gehören in die Akten; für die regelmäßige Konferenzberichterstattung ist das Protokollbuch da. Je nach örtlichem Brauch führt der jüngste Kollege oder einer der Lehrer abwechselnd das Protokoll. Es gehört hierzu Begabung, rasche Auffassung und Übung; die Abfassung des Protokolls ist eine gute Vorübung für die dienstliche Berichterstattung, wie auch für die schriftstellerische Thätigkeit. Aus dem Protokoll wird die Tagesordnung, bei Abstimmungen das Stimmenverhältnis, endlich der Wortlaut der Beschlüsse ersichtlich. In Fällen der Disziplin und der Unterrichtsorganisation ist ein ausführliches Protokoll wünschenswert; abgesehen von den gefaßten Beschlüssen wird es nachträglich bearbeitet und der Konferenz zur Genehmigung vorgelegt. So giebt das Protokoll ein getreues Bild des pädagogischen und wissenschaftlichen Lebens im Kollegium; der Direktor macht das Studium der Protokolle durch den Hinweis auf die gleichen oder ähnlichen Verhandlungsgegenstände

Digitized by Google

fruchtbar. In Verbindung mit dem Klassenbuch ist das Protokollbuch die wichtigste Urkunde für den erzieherischen Geist, der in der Schule herrscht. Ein gutes Protokoll dient zugleich zu sicherer Information der vorgesetzten Behörde. Das Protokoll erhält durch die Unterschrift des Direktors und Protokollführers, in gewissen Fällen sämtlicher beteiligter Lehrer amtliche Gültigkeit.

Litteratur: Die Direktoren- und Ordinarien-Instruktionen. Wiese-Kübler, Gesetze und Verordnungen.

Wohlau. Oskar Altenburg.

Konfessionslose Schule

s. Simultanschule

Konfessionelle Schule

1. Geschichtliches. 2. Die Schulinteressenten. 3. Das Wesen und die Arten der Konfessionsschule. 4. Der Staat und die Konfessionsschule. 5. Einfluß auf Lehrstoff und Lehrmethode. 6. Die Ausnahmen.

1. Geschichtliches. Um zu einem klaren Urteil über die konfessionelle Schule zu kommen, muß man von dem herrschenden Streite der politischen Parteien um die Schule absehen. In diesem Streite handelt es sich um die Frage: Soll ein religiös indifferenter Liberalismus der Schule das Siegel seines Geistes aufdrücken, oder soll der Hierarchie der katholischen und lutherischen Kirche die Schule als unterthänige Provinz übergeben werden. Wer ein Herz für die Schule hat, muß beide Auswege ablehnen, denn unter dem einen wie unter dem andern Herren würde die Schule notwendig verkümmern. Bei der Frage nach dem konfessionellen Charakter der Schule handelt es sich gar nicht darum, welche politische oder kirchliche Partei die gesamten Schulen eines Staates beherrscht, sondern darum, welcher Geist in der einzelnen Schule herrschen soll. Diese Frage gewinnt immer mehr Bedeutung, je mehr die Schule aus einer bloßen Lernanstalt zur Erziehungsschule wird. So lange in der Volksschule nur Lesen, Schreiben, Rechnen nebst etwas Geographie und Geschichte gelernt wird, und so lange die Gymnasien nur die Aufstapelung einer gewissen Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten fürs Examen als Ziel ihres Strebens ansehen, so lange spielt die Frage nach der Konfessionalität eine sehr untergeordnete Rolle. Es fragt sich dann eben bloß, welcher Art die „Religionskenntnisse" sind, die neben dem übrigen Lernstoffe angeeignet werden müssen. Werden dagegen die Schulen zu Erziehungsanstalten, so lautet die Frage: Welches Erziehungsideal soll dem gesamten Wirken der Schule vorschweben? Soll die Schule freie Christenmenschen erziehen, die in ihrem Gewissen an Gott gebunden, ihr weltliches Wissen und Können in den Dienst des Reiches Gottes stellen, oder soll die Frucht der Schulerziehung der blinde Gehorsam gegen den Unfehlbaren sein, der an Gottes Statt sich zum Herrn der Welt berufen wähnt, oder soll vor allem jenes allgemeine Menschentum gepflegt werden, das in stolzer, kulturseliger Selbstgenügsamkeit gegen alle sittlich-religiösen Unterschiede gleichgiltig ist?

Für frühere Jahrhunderte hat die Frage, ob die Schule konfessionell oder religionslos oder simultan sein soll, gar nicht existiert. So lange der Staat selbst konfessionell war nach dem Grundsatze: Cujus regio, ejus religio, so lange war es selbstverständlich, daß die Schule die Religionskenntnisse den Schülern zu eigen zu machen suchte, die der Landesherr für richtig hielt. Von Simultanschulen konnte nicht die Rede sein, weil in keinem Staate Angehörige einer anderen Konfession als der des Landesherrn in beachtenswerter Zahl vorhanden waren. Zwar die Reformatoren und vor allen Dingen Luther hatten die Gewissensfreiheit mit aller Entschiedenheit gefordert, denn „das weltliche Regiment hat Gesetze, die sich nicht weiter erstrecken, denn über Leib und Gut, und was äußerlich ist auf Erden. Denn über die Seele kann und will Gott niemand lassen regieren denn sich selbst allein. Darum, wo weltliche Gewalt sich vermisset der Seelen Gesetz zu geben, da greift sie Gott in sein Regiment und verführet und verderbt nur die Seelen." Aber das hinderte nicht, daß man Andersgläubige aus politischen Rücksichten aus dem Lande verwies. In dem „Unterricht an die Visitatoren" heißt es:*) „Wer sich nicht zurechtweisen läßt, dem soll angedeutet werden, daß er innerhalb einer bestimmten Frist das Land zu verlassen hat." Daher kennt die alte Zeit auch keinen Unterschied zwischen Kirchgemeinde und politischer Gemeinde, folglich

*) Hundshagen, Kirchenverfassungsgeschichte I, S. 82.

Digitized by Google

sind auch die Gemeindeschulen thatsächlich Kirchschulen.

Erst das achtzehnte Jahrhundert brachte in dieser Beziehung eine Änderung. Die äußeren Gründe dazu lagen in gewissen Besitzveränderungen, die es mit sich brachten, daß der alte Grundsatz von der religiösen Einheit der Unterthanen eines Staates nicht festgehalten werden konnte. So fiel z. B. das halbkatholische Schlesien an Preußen und gegen das Ende des Jahrhunderts wurde eine ganze Reihe geistlicher Fürstentümer protestantischen Staaten zugewiesen. Auf diese Weise verloren die Staaten ihren streng konfessionellen Charakter, und die Fürsten gewöhnten sich, auch für Unterthanen anderer Konfessionen Sorge zu tragen, das Bündnis zwischen Staat und Konfession war zerrissen. Wichtiger noch waren die Umbildungen, die sich auf geistigem Gebiete vollzogen. Die Greuel des dreißigjährigen Krieges hatten den konfessionellen Hadergeist doch etwas gemildert, das Interesse für dogmatische Streitfragen war durch das Elend des Krieges wesentlich herabgestimmt, dagegen fand der Pietismus mit seinem Betonen des praktischen Christentums empfängliche Herzen. Von der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts an begann die 2. Blüteperiode unserer klassischen Litteratur im Bunde mit dem Wiederaufleben der klassischen Studien. Aufstrebende Geister wandten sich nun dem neuen Lichte zu, und der Stern der Kirche erbleichte immer mehr. Die Theologie der vorigen Periode galt als veraltet, und das Ideal der Zeit war Geistesfreiheit und Humanität. Unter dem Schutze dieser Zeitrichtung begann der Gedanke der Toleranz sich Bahn zu brechen, und selbst die katholische Kirche fing an, in Praxi wenigstens der neuen Zeit Rechnung zu tragen.*) Dazu kam noch, daß der Staat immer mehr sich daran gewöhnte, das Bildungswesen als seine Angelegenheit zu behandeln. Das allgemeine Landrecht erklärt ganz bestimmt die Regelung des Schulwesens als eine Obliegenheit des Staates. Im 2. Teil heißt es unter Titel XII in § 1: „Schulen (und Universitäten) sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen (und Wissenschaften) zur Absicht haben.“*) Und in § 10 heißt es: „Niemandem soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentliche Schulen versagt werden“. Damit war die Schule vor die Frage gestellt, ob sie ihren konfessionellen Charakter beibehalten, oder wie der Staat eine Veranstaltung werden sollte, die verschiedenen Konfessionen in gleicher Weise diente, also konfessionslose oder simultane Schule.

In Preußen fand die Simultanschule (zunächst ohne diesen Namen) ihre erste staatliche Sanktion in dem Schulreglement vom 28. Mai 1801 für die niedern katholischen Schulen in den Städten und auf dem platten Lande von Schlesien und der Grafschaft Glatz. In § 7 dieses Reglements heißt es: „In solchen gemischten Dörfern erteilt der Schullehrer allen Kindern ohne Unterschied der Religion den Unterricht im Lesen, Schreiben und allen solchen Kenntnissen, die nicht zur Religion gehören . . . In Religion erteilt der Schullehrer aber nur den Kindern seines Glaubens Unterricht; die Kinder der andern Partei bleiben an den dazu bestimmten Tagen und Stunden weg. Für den Unterricht dieser Kinder muß der Pfarrer oder Seelsorger ihrer eigenen Religion . . . sorgen.**)

In unserm Jahrhundert ist infolge des Aufschwunges der Industrie eine ganz bedeutende Bevölkerungsverschiebung eingetreten, große Arbeitermassen aus allen möglichen Gegenden des Vaterlandes haben sich an den Mittelpunkten des industriellen Lebens zusammengefunden, und die Mischung der Konfessionen ist eine viel allgemeinere geworden, als das früher der Fall war. Es fragt sich nun, ob der Staat diesen Verhältnissen gegenüber den konfessionellen Charakter der Schulen noch weiter aufrecht erhalten darf, oder ob er nicht vielmehr, um allen seinen Unterthanen in gleicher Weise gerecht zu werden, die Simultanschule, die bisher nur als Ausnahme zugelassen war, allgemein einführen soll. In England, Amerika, Frankreich und anderen Staaten sind die öffentlichen Schulen religionslos, d. h. sie kümmern

*) Daß die katholische Kirche ihre mittelalterlichen Anschauungen grundsätzlich nicht aufgegeben hat, zeigt der Syllabus von 1864, der als verwerflichen Irrtum des Liberalismus den Satz verdammt: Aetate hac nostra non amplius expedit, religionem, catholicam haberi tanquam unicam religionem, ceteris, quibuscunque cultibus exclusis. Die katholische Kirche kann sich daher auch niemals ernstlich auf dem Standpunkt der Toleranz stellen. Sie fordert Toleranz, wo sie nicht herrschen kann: aber es fällt ihr nicht ein Toleranz zu üben, wo sie Gelegenheit hat, intolerant zu sein.

*) Bierling, Die konfessionelle Schule in Preußen, S. 34.

**) Bierling, S. 65 u. 66.

Digitized by Google

sich um das religiöse Leben ihrer Schüler gar nicht, der religiöse Teil der Schulbildung wird ausschließlich den kirchlichen Gemeinschaften überlassen. Es fragt sich, ob wir ein Recht haben, wie bisher an unsern Konfessionsschulen festzuhalten.

2. Die Schulinteressenten. Um für die Beantwortung dieser Frage einen sicheren Ausgangspunkt zu finden, muß man sich vor allem darüber klar werden, ob denn wirklich der Staat die einzig entscheidende und einzig maßgebende Instanz in Schul- und Erziehungsfragen ist, oder ob es nicht vielmehr im eigensten Interesse des Staates liegt, andern Faktoren, die an der Gestaltung des Schulwesens ein gleich großes, ja vielleicht ein noch größeres Interesse haben, mitsprechen zu lassen. Das Hauptinteresse an der Schule haben entschieden neben dem Staate die Familie und die Kirche. Die Familie vertraut der Schule ihr Teuerstes, ihre jüngsten, lenksamsten Glieder, an, von der Schule erwartet sie, daß diese einen Geist in den Kindern pflegt, der dem Gedeihen rechten innigen Familienlebens günstig ist und zugleich dem Kinde die festen Grundlagen einer fürs Leben ausdauernden Charakterbildung bietet.*) Ähnliches erwartet die Kirchgemeinde von der Schule. Unter den Händen der Lehrer soll das junge Geschlecht nachwachsen, das einst bestimmt ist, den alten Stamm der Gemeinde jugendfrisch zu erhalten, das Geschlecht, in dem der Geist der Kirche, der heilige Geist, fortlebt und wirkt, ja in dem er erst zu immer klarerem Bewußtsein und thatkräftigerer Entfaltung kommt. Sollte es nun wirklich im Interesse des Staates liegen, die Wünsche christlicher Familien und Gemeinden unberücksichtigt zu lassen? Unstreitig ruht das Wohl des Staatsganzen auf der Gesundheit der einzelnen Organe und das sind die Familien, also darf der Staat in eigenem Interesse unmöglich Maßnahmen treffen, durch welche das Familienleben geschädigt wird. Überhaupt kann etwas, was die Einzelnen sämtlich schwer schädigt, dem Staate unmöglich nützlich sein, denn dieser Staat ist doch eben nichts für sich allein, sondern die Gesamtheit der Einzelnen. Ebenso kann es nicht im Interesse des Staates liegen, das religiös-kirchliche Gemeindeleben an seiner Wurzel zu schädigen, denn auf der Gesundheit des sittlich-religiösen Gemeinschaftslebens beruht die Kraft und Gesundheit des Volkslebens. Wo der Geist der religiösen Gleichgiltigkeit, der Geist der Negation die Oberhand gewinnt, da krankt das Volksleben an seinem innersten Kern.

Wenn übrigens der Staat aus eigener Macht die Fragen nach dem religiösen Geiste, der in der Schule herrschen soll, entscheiden will, so sinkt er damit auf einen Standpunkt zurück, der eigentlich durch Luthers Schrift: „Von der weltlichen Obrigkeit" prinzipiell überwunden war, er huldigt dann thatsächlich dem Grundsatze: Cujus regio, ejus religio, d. h. auf den Fall angewendet: Der Staat gehört keiner Konfession an, folglich dürfen auch die Kinderseelen, soweit sie in der Gewalt der Staatsschulen sind, keiner Konfession angehören. Friedrich der Große, der doch sicher zu den aufgeklärten Geistern gehörte, dachte in diesem Punkte toleranter als unsere heutigen Aufklärer, er sagt (Päd. Schriften, herausgegeben von J. B. Meyer, S. 300): „Es ist eine Vergewaltigung, wenn man den Vätern die Freiheit nimmt, ihre Kinder nach ihrem Willen zu erziehen; es ist eine Vergewaltigung, wenn man die Kinder in die Schule der natürlichen Religion schickt, während die Väter wollen, daß sie Katholiken werden, wie sie selber." Und was hat denn der Staat gewonnen, wenn er das religiöse Leben der Unterthanen in seiner individuellen Ausprägung*) hindert? Genügt ihm etwa bei seinen Bürgern die bloße Ansammlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, bedarf er nicht auch der bestimmten, scharfausgeprägten Charaktere? Die Verfechter der Simultanschulen werfen ein: „Es kommt uns nicht in den Sinn, die Religion verdrängen zu wollen, wir wollen nur dem Staate geben, was des Staates ist, nämlich eine allgemeine Bildung, und der Kirche, was ihr gehört, Kenntnis der konfessionellen Unterschiede." Aber dem ist zu entgegnen: Der Mensch ist ein Individuum, d. h. man kann ihn nicht in einen religiös indifferenten Staatsbürger und ein religiös und kirchlich warmfühlendes Gemeindeglied zerlegen. Wohl aber kann ein evangelischer Christ, dem sein Christentum das gesamte Geistesleben durchdringt, ein recht trefflicher Staatsbürger sein.

*) Wo die heilige Schrift nicht regiert, sagt Luther, da rat ich fürwahr niemandem, daß er seine Kinder hinthue.

*) „Wir haben viele Rechte gewonnen, sagt Riehl (Kulturgeschichtliche Charakterköpfe S. 11), das Recht des Individuums und des Individuellen geht uns mehr und mehr verloren."

Digitized by Google

Ja, er muß es sein, denn sein Glaube muß sich im Leben bewähren.

Was die konfessionelle Schule besonders beim liberalen Bürgertum in Mißkredit gebracht hat, ist nicht ihr Wesen, sondern man möchte fast sagen — ihre Karikatur, nämlich die Schule der Staatsorthodoxie. Solange die Laien noch völlig unmündig sind, ist es ganz in Ordnung, wenn die absolutistische Regierung für sie denkt und ihnen unter anderem auch vorschreibt, was sie glauben sollen. Protestantisches Christentum ist das zwar nicht; aber es ist die zunächst psychologisch einzig mögliche Form des Christentums. Der Erbe ist als Kind unter dem Vormunde. Wenn aber dies Vormundschaftsverhältnis mit den Mitteln staatlicher Gewalt über die Zeit der Unmündigkeit hinaus weiter erhalten werden soll, so wirkt das nicht zum Wohle der Kirche, sondern zu ihrem Verderben. Wer einen wahrhaft mündigen Menschen zu bevormunden versucht, wird nie seine Liebe gewinnen. Das hat die Kirche in der Reaktionsperiode unsers Jahrhunderts zur Genüge erfahren. Sie hat mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln staatlicher Gewalt den Gemeinden einen Glauben aufzuzwingen gesucht, der dem Gesamtbewußtsein des gebildeten Bürgerstandes widersprach, und infolgedessen haben sich breite Schichten, besonders der städtischen Bevölkerung, von der Kirche losgesagt. Da diese aber aus eigener Kraft das rechte Verhältnis zwischen Religion und Zeitbildung nicht zu finden vermochten, so wurde aus der Lossagung von der Kirche in vielen Fällen ein völliges Absterben des religiösen Innenlebens. Das kann unmöglich die Absicht derer sein, die in unsern Tagen aus wahrer Begeisterung für die Konfessionsschule eintreten. Die Schule der Staatsorthodoxie steht prinzipiell auf demselben Standpunkt, wie die staatlich erzwungene Simultanschule. Beide räumen dem Staate ein Entscheidungsrecht ein, wo er thatsächlich kein Recht hat. Da aber die konfessionelle Schule vielfach von Freund und Feind mit der Schule der Staatsorthodoxie schlechthin identifiziert wird, so ist es unbedingt nötig, die beiden Begriffe festzustellen und gegen einander abzugrenzen.

„Eine konfessionelle Schule ist eine im allgemeinen für die Angehörigen einer bestimmten Konfession, d. h. einer bestimmten Kirche, berechnete Schule“ (Bierling, S. 25, 29 u. 158). In ihr sollen die Zöglinge so gebildet und erzogen werden, daß sie so weit als möglich in den Geist, der in der Gemeinde lebt, hineinwachsen. Einer solchen Schule muß ein bestimmtes, einheitliches Erziehungsideal vorschweben, und alle Maßnahmen und Einrichtungen müssen darauf berechnet sein, diesem Ideal nach Möglichkeit nahe zu kommen. Dem Begriffe einer konfessionellen Schule wird also nur dann ganz entsprochen werden, wenn die Lehrerschaft selbst von dem Geiste durchdrungen und getragen ist, den sie in der ihr anvertrauten Jugend erzeugen soll. Daß die Schule einer extremen kirchlichen Richtung dienen und der gesamte Unterricht durch mittelalterliche Dogmatik und Scholastik beherrscht werden müßte, gehört keineswegs zum Wesen der konfessionellen Schule (Bierling, S. 127 u. 158). Die Herrnhuter haben sicher gut konfessionelle Schulen, aber ein als Lehrgesetz anerkanntes Glaubensbekenntnis und einen dogmatischen Religionsunterricht giebt es bei ihnen nicht.*) Auch die Art der Beaufsichtigung und Leitung der Schularbeit bietet kein wesentliches Merkmal, denn die Beherrschung der Schule durch die Geistlichkeit bietet keineswegs eine Garantie für die Übereinstimmung des sittlich-religiösen Geistes der Schule mit dem Glaubensleben der Gemeinde, dagegen kann eine aus freien Wahlen der Familienväter hervorgegangene Vertretung der Schulgemeinde durch Berufung glaubensverwandter Lehrer recht wohl für Übereinstimmung zwischen Schul- und Gemeindebekenntnis sorgen. Im entschiedenen Gegensatz zur konfessionellen Schule können die konfessionslosen, religionslosen und simultanen Schulen ein bestimmtes, einheitliches Erziehungsideal nicht haben, weil sie den sittlich-religiösen Gedankenkreis, in dem jedes Erziehungsideal seinen einigenden Mittelpunkt haben müßte, andern, außerhalb der Schule stehenden Faktoren zur Bearbeitung überlassen. Alle diese Schularten verzichten darauf, dem Schüler die Grundlagen einer einheitlichen Weltanschauung zu geben.

Je nach der Konfession, der sie dient, und den Bedingungen, unter welchen sie zustande kommt, zeigt die konfessionelle Schule natürlich sehr verschiedene Erscheinungsformen; daher muß man sich beim Urteilen vor voreiligen Verallgemeinerungen hüten, denn was von der einen Spezies gilt, ist einer andern gegenüber

*) „Eine auf den Bibelunterricht beschränkte Schule würde dem evangelischen Grundsatze, daß der Glaube nur auf Gottes- nicht auf Menschenwort begründet werde, viel besser entsprechen als die bisherige, wäre also insofern ganz konfessionell korrekt“ (Pfleiderer, Preußische Jahrbücher 1892 S. 413).

Digitized by Google

meist völlig unzutreffend. Im allgemeinen kann man drei Hauptarten unterscheiden, die ultramontan-katholische, die dogmatisch-orthodoxe und die evangelisch-protestantische. Für die katholische Schule ist der Inhalt des sittlich-religiösen Gemeindelebens, nach dem sie sich zu richten hat, durch die Festsetzungen der Konzile und neuerdings durch die Entscheidungen des unfehlbaren Papstes einfach gegeben, der Lehrstoff wird ihr, soweit nicht staatliche Bestimmungen hindernd im Wege stehen, einfach von den kirchlichen Oberen vorgeschrieben, Laien haben auf die Schule gar keinen Einfluß, und wenn sie gut katholisch sind, kann es ihnen auch gar nicht in den Sinn kommen, einen Einfluß ausüben zu wollen, denn da der Katholik nur durch Vermittelung der Hierarchie selig werden kann, so ist es nur selbstverständlich, wenn er seine Schule einfach der Geistlichkeit anvertraut. Nun erhebt aber die katholische Kirche seit der Bulle „Unam sanctam“ den Anspruch, daß beide Schwerter der Gewalt, das geistliche wie das weltliche, ihr anvertraut seien; daher steht die katholische Denkweise in schroffem Gegensatze zum modernen Staatsgedanken, nach welchem der Staat eine völlig selbständige Gottesordnung neben der Kirche ist. Auch mit dem deutsch-nationalen Bewußtsein, wie es sich unter dem Einflusse der Reformation und der großen Dichter und Denker gebildet hat, wird die katholische Kirche und daher auch die katholisch-konfessionelle Schule sich niemals befreunden können. Infolgedessen wird sich auch der katholische Erzieher die Einführung der Jugend in das nationale Denken und Fühlen und die Erziehung für den auf diesem Denken und Fühlen ruhenden nationalen Staat nur sehr wenig angelegen sein lassen.

Die orthodox-dogmatische konfessionelle Schule hat mit der ultramontanen einige Verwandtschaft. Auch ihr ist das für den Geist der Schule entscheidende Gemeindebewußtsein etwas historisch Gegebenes, etwas äußerlich Überliefertes. Wie die katholische Kirche in ihren Konzilbeschlüssen und Papstbefehlen so erkennt das orthodoxe Luthertum in den Bekenntnisschriften des 16. Jahrhunderts das unwandelbar giltige Lehrgesetz, nach welchem sich die Gemeinden und daher auch die Schulen einfach zu richten haben. Da aber die lutherische Kirche niemals zu einer selbständigen hierarchisch regierten Macht geworden ist, sondern von Anfang an unter staatlicher Leitung gestanden hat, so hat sie auch ihren Einfluß auf die Schule niemals in staatsfeindlichem Sinne geltend machen können, sondern ist vielmehr bei ihrer Beeinflussung der Schule stets von staatlicher Unterstützung abhängig gewesen. Nun hat aber die orthodoxe Glaubenslehre den Zusammenhang mit dem Geistesleben der Gegenwart nicht zu wahren vermocht, denn die alte Kirche hatte ihr Lehrgebäude auf der Grundlage der griechischen Philosophie und im Anschluß an die antike Weltanschauung aufgeführt, die Wissenschaft der Neuzeit hat sich aber seit Ende des 17. Jahrhunderts ganz entschieden von griechischen Einflüssen losgemacht und ist besonders in Naturforschung und Philosophie neue Wege gewandelt. Die Schulen haben sich in sämtlichen Fächern mit Ausnahme der religiösen diesem Fortschritte nicht entziehen können, und so ist es gekommen, daß der orthodoxe Religionsunterricht besonders in höheren Schulen vielfach die Rolle eines rudimentären Organs spielt. Man bezeugt ihm offiziell die größte Hochachtung und ehrt ihn mit den höchsten Prädikaten, schiebt ihn aber thatsächlich mit schlecht verhehlter Verachtung in den Winkel.*) Unsre höheren Lehranstalten sind der offiziellen Bezeichnung und dem religiösen Lehrstoffe nach konfessionell, dem Geiste nach konfessionslos oder religionslos. Dem Lehrer der Naturwissenschaften schwebt oft ein halbmaterialistisches, dem Philologen ein humanistisches Erziehungsideal vor, und der Religionslehrer übt orthodoxe Dogmatik und Exegese ein. So hebt die orthodox-konfessionelle Schule trotz des im Religionsunterricht fortbestehenden Lehrzwanges in Wirklichkeit sich selbst auf. Für eine theologische Partei mag wohl dann und wann ein Schüler passend und geschickt gemacht werden, für das wirkliche Gemeindeleben der Gegenwart wird die Jugend schwerlich erzogen.

Die evangelisch-protestantische Schule will ihre Zöglinge nicht in eine veraltete, im Gemeindebewußtsein nicht lebende Dogmatik einführen, sie verzichtet auch darauf, dieselben bei dem Weltbilde, wie es die biblischen Schriftsteller in Einheit mit der ganzen alten Welt entworfen haben, für immer festzuhalten, sie will vielmehr der Kirchgemeinde, der sie dient, lebendige Glieder zuführen. Mit dem Einlernen und Zergliedern des Katechismus und der biblischen Geschichten und mit dem

*) Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. S. 4 ff.

Digitized by Google

Aufnötigen eines Bekenntnisses, zu dessen Ablegung die Kinder noch gar nicht reif genug sind, wird dieses Ziel sicher nicht erreicht, sondern nur durch Lehrerpersönlichkeiten, die in dem, was sie lehren, selbst leben, und durch einen Lehrgang, der an der Hand der heiligen Geschichte den Zögling die Entwickelungsstufen des religiösen Lebens durchleben läßt und dadurch sein religiöses Bewußtsein entwickelt. Ein auf lebendige und lebenweckende Einführung in die heilige Schrift abzielender Unterricht entspricht sicher den Grundsätzen des Protestantismus, daß der Glaube sich auf Gottes- und nicht auf Menschenwort gründen soll, besser und ist daher konfessionell richtiger als jenes Verfahren, welches die Bekenntnisschriften als ein Lehrgesetz behandelt, dem unbedingter Gehorsam zu leisten ist. Die rechte Übereinstimmung zwischen Schularbeit und Gemeindegeist wird am besten dadurch gewahrt, daß man der Familie und den Vertretern der Kirchgemeinde einen angemessenen Einfluß auf die Schulverwaltung und besonders auch auf die Wahl der Lehrer einräumt.

Da nun eine auf wahrhaft evangelischem Boden stehende Gemeinde allen sittlichen Ordnungen der Gesellschaft, der Familie und dem Staate, der Kunst und der Wissenschaft ihren Eigenwert und ihre selbständige Berechtigung zugesteht und keinerlei Anspruch macht, den weltlichen Wissenschaften Gesetze vorzuschreiben, die nicht in deren Wesen begründet sind, so giebt es auch für sie zwischen religiösem Glauben und weltlichem Wissen keinen Gegensatz. Daher können in einer evangelisch-protestantischen Schule, die einzelnen Lehrfächer aufeinander bezogen und zur Erzielung einer einheitlichen Gesamtwirkung planmäßig geordnet werden.

Die höheren Schulen müßten auf dieser biblischen Grundlage weiterbauend ihren Zöglingen in einem Gange durch die Hauptwendepunkte der Kirchengeschichte die Entwickelung des christlich-sittlichen Bewußtseins, besonders der eigenen Konfessionsgemeinschaft vorführen und dadurch Liebe zu der geschichtlich gewordenen Glaubensgemeinschaft zu erwecken suchen. Aber dieser kirchengeschichtliche Lehrgang darf, wenn er wirklich fruchtbringend sein soll, nicht isoliert dastehen, sondern muß angesehen und behandelt werden als ein Zweig, ja vielleicht als der wichtigste Zweig in dem Gesamtkulturbilde, das von jeder schöpferischen Kulturperiode zu entwerfen ist. Nur so in steter lebendiger Wechselwirkung mit dem Gesamtgedankenkreis, der in der Schule ausgebildet wird, kann die Religion der Sauerteig werden, der das ganze Denken und Fühlen durchdringt und weiht.

Selbstverständlich werden diese beschriebenen drei Haupttypen der konfessionellen Schule in den mannigfaltigsten Übergangs- und Mischungsformen zur Erscheinung kommen.

4. Der Staat und die Konfessionsschule. Wird nun die konfessionelle Schule der staatlichen Oberaufsicht entzogen und ausschließlich einer „geistlichen Leitung" unterstellt werden müssen, oder muß der Staat im Interesse seiner Selbsterhaltung an dem Rechte der Oberaufsicht über die Schulen festhalten? Wenn die Schule wirklich Erziehungsanstalt ist und auf den zukünftigen Charakter ihrer Zöglinge einen Einfluß ausübt, so liegt auf der Hand, daß es dem Staate nicht gleichgiltig sein kann, wie dieser Einfluß ist und in welchem Geist er geübt wird. Die Obrigkeit hat vielmehr die Pflicht, dafür zu sorgen, daß die Grundlagen der Charakterbildung, welche der Schulunterricht legt, den Zwecken des Staatslebens und besonders dem friedlichen Zusammenleben der Unterthanen nicht zuwider sind. Aus wirtschaftlichen Gründen muß der Staat auch darauf sehen, daß die Geistesbildung des Gesamtvolkes eine möglichst hohe ist. Daher kann von einem völligen Verzicht des Staates auf das Schulaufsichtsrecht nicht die Rede sein. Die Wahrung dieses Oberaufsichtsrechtes des Staates verträgt sich aber wohl mit der Aufrechterhaltung der konfessionellen Besonderheiten der verschiedenen Kirchen und Religionsparteien, soweit diese nicht ins politische Leben übergreifen. Es liegt durchaus nicht im Interesse des Staates, das Charakteristische und Individuelle der einzelnen Kirchen durch Errichtung von Simultanschulen abzuschwächen, der paritätische Staat fordert keineswegs für alle dieselben Schulen, sondern für jede Konfession ihre Schule (Suum cuique, nicht idem cuique). Wenn ein gesundes religiös-kirchliches Leben die beste Stütze des Staates ist, und wenn die Stärke dieses Lebens in der individuellen Durchbildung liegt, so wird der Staat die religiöse Eigenart zu schützen und zu pflegen haben, statt sie durch Errichtung von allgemeinen Humanitätsschulen zu verflachen. Staatsaufsicht und Konfessionalität ist also recht wohl verträglich.

Das Verhalten der verschiedenen Konfessionen dieser Staatsaufsicht gegenüber wird

Digitized by Google

freilich ein sehr verschiedenes sein. Während die evangelischen Konfessionen im Staate eine göttliche Ordnung sehen und in jedem vom Geist des Christentums erfüllten Staatsdiener ein Glied des geistlichen Priestertums erkennen, sieht die katholische Kirche in dem modernen Staate, besonders wenn ein evangelischer Fürst an der Spitze steht, etwas durchaus Ungöttliches, dem man sich nur unterordnen kann, weil und insoweit die Verhältnisse es fordern. Nach den Grundprinzipien der katholischen Kirche müßte die Staatsgewalt sich vielmehr der kirchlichen Obrigkeit, also in letzter Linie dem Papste unterordnen.

Die Staatsaufsicht wird also der Konfessionsschule nur insofern Schranken auflegen, als es im Interesse des friedlichen Zusammenlebens der Staatsbürger und einer gesunden weltlichen Bildung nötig ist. So wird die Staatsaufsicht ein Schutzmittel gegen einseitigen Fanatismus und gegen eine weltliche Gewalt sich anmaßende Hierarchie.

5. Einfluß auf Lehrstoff und Lehrmethode. Die Gegner der Konfessionsschule sind der Überzeugung, daß dieser Einfluß ein durchaus schädlicher sein müsse, weil nun die Dinge nicht betrachtet werden könnten, wie sie an sich sind, sondern wie sie dem durch konfessionelle Beschränktheit gefälschten Auge erscheinen. Diese Annahme mag bei gewissen Arten der Konfessionsschule völlig zutreffend sein. So wird vor allem eine ultramontankatholische Schule stets Neigung haben, besonders die Geschichte durch die stark gefärbten Gläser jesuitischer Geschichtsschreibung zu betrachten. Auch die Schulen des Orthodoxismus werden, da sie mehr oder weniger die Naturanschauungen der biblischen Schriftsteller noch heute für maßgebend ansehen, vielfach die Neigung zeigen, die Schulwissenschaften in ihrem Sinne zu beeinflussen und allen, wenn auch noch so gesicherten Resultaten naturwissenschaftlicher oder geschichtlicher Forschung, sobald sie das pastorale Placet nicht erhalten haben, den Zugang zur Schule zu versperren. So würde allerdings eine konfessionell-orthodoxistische Schule bald im schroffsten Widerstreit mit dem Bewußtsein einer gebildeten Gemeinde stehen, aber da es, wie bereits ausgeführt wurde, keineswegs zu den unbedingt nötigen Merkmalen der Konfessionsschule gehört, daß sie von orthodoxen Pastoren geleitet oder wenigstens inspiriert wird, so ist auch diese der Zeitbildung feindliche Richtung nicht das Merkmal der Gattung, sondern nur einer Spezies der konfessionellen Schule.

Wenn in der konfessionellen Schule das Gemeindebewußtsein zum Ausdruck kommen und als Geist der Erziehung sich geltend machen soll, so werden in der Schule einer auf dem Standpunkte der Durchschnittsbildung unserer Zeit stehenden Gemeinde alle Bildungsfaktoren zu ihrem vollen Rechte kommen, und das Streben der Erzieher wird dahin gehen, eine in sich möglichst widerspruchsfreie, einheitliche Charakterbildung der Zöglinge anzubahnen. Auf dieses Ziel müssen konfessions- und religionslose Schulen, sowie auch Simultanschulen von vornherein völlig verzichten. Sie isolieren den religiös-sittlichen Faktor der Bildung und bringen so einen Zwiespalt in das Geistesleben des Individuums, der notwendig entweder zur Schwächung des Charakters oder zur einseitigen Ausbildung gewisser Seiten des Geisteslebens auf Kosten anderer führt. Aber nicht bloß die Gesamtbildung leidet bei den paritätischen und religionslosen Schulen Schaden, sondern auch die einzelnen Unterrichtszweige können nicht voll zur Geltung kommen. Der Geschichtsunterricht darf bloß in der Darbietung des äußerlichsten Gerippes von Thatsachen bestehen, denn wollte er wirklich tiefer führen, wollte er die Zöglinge das Geistesleben der Vorzeit wirklich verstehen und würdigen lehren, wollte er sie für das Große sich begeistern und vom Schlechten sich abkehren lassen, so würde er notwendig konfessionelle Gestalt annehmen, denn offenbar müßte dann der Lehrer den Thatsachen gegenüber irgend einen Standpunkt einnehmen. Die Verteidiger der Simultanschule sagen nun freilich: „Die Wissenschaft steht über den konfessionellen Unterschieden, und die Simultanschule kann daher getrost ihren Zöglingen die gesicherten Resultate der Wissenschaft übermitteln. Darin kann sie und darf sie von keiner Kirche gehindert werden." Diese Wissenschaftsschwärmer vergessen leider nur, daß jede echte Wissenschaft, besonders jede unbefangene Geschichtswissenschaft ihrem Wesen nach gut protestantisch ist. Der Katholicismus kennt seinem Wesen nach keine freie Wissenschaft, und was besonders die Geschichte anlangt, so lautet ja der Grundsatz der unfehlbaren Kirche: „Das Dogma muß die Geschichte besiegen." Die katholische Kirche wird also nun und nimmermehr eine objektive Geschichtsbetrachtung gelten lassen können. Also müßte

Digitized by Google

die Simultanschule, wollte sie einen Geschichtsunterricht erteilen, der weder von der einen noch von der anderen Seite beanstandet würde, die Thatsachen so dürr und farblos darstellen, daß der Zögling völlig außer stande wäre, sich ein Urteil oder eine Überzeugung zu bilden. Selbstverständlich verlöre damit der Geschichtsunterricht seinen erziehlichen Wert und könnte also ohne Schaden vom Lehrplane verschwinden. Ähnlich verhält es sich mit der Litteraturgeschichte. Wollte man aus Simultanschulen alles entfernen, was den Geist einer bestimmten Konfession an sich trägt, so würde man von unserer zweiten klassischen Periode sehr wenig übrig behalten, und um die deutsche Lektüre der Oberklassen unserer höheren Schulen würde es sehr dürftig bestellt sein. Der Gesangunterricht der Simultanschulen müßte auf alle unsere schönen religiösen Gesänge und die Geographie auf die Schilderung des durch die Konfession wesentlich bestimmten Charakters der Völker verzichten.

Überhaupt darf der Simultanschule kein sittliches Erziehungsziel vorschweben, denn die Sittlichkeit hat im wirklichen Leben stets religiöse Färbung, eine abstrakte Ethik existiert nur in den Lehrbüchern der Philosophen, aber die Sittlichkeit des Individuums wird stets religiös bedingt sein, denn erst aus den bestimmten religiösen Vorstellungen erwächst dem Menschen die Kraft sittlichen Strebens.

So muß denn die Erziehungswissenschaft mit aller Entschiedenheit fordern, daß jede Schule einen einheitlichen durch den Geist der Gemeinde bedingten Charakter trägt, denn nur so ist es möglich, daß der Unterricht, soweit er auf Gesinnungsbildung ausgeht, die nötigen apperzipierenden Vorstellungen findet. Der Geist des Hauses, der Geist der Gemeinde geht durch den Umgang unvermerkt auf die heranwachsende Generation über und bildet so einen wesentlichen Teil der erworbenen Anlage, an die Unterricht und Erziehung anknüpfen müssen, wenn sie im Zögling bleibende Charakterzüge erzeugen wollen. (Ziller, Grundlegung 489 und 493.)

6. Die Ausnahmen. Die aus der pädagogischen Wissenschaft und den berechtigten Wünschen der Familie und der religiösen Gemeinschaften abgeleitete Regel, daß die Schulen einen einheitlichen, dem Glauben der Gemeinde angemessenen Charakter tragen müssen, schließt aber berechtigte Ausnahmen nicht aus. Bei der immer größer werdenden Mischung der Konfessionen muß in einzelnen Fällen die Errichtung von Simultanschulen als Notbehelf zugelassen werden. Wenn z. B. die Glieder einer Gemeinde verschiedenen Konfessionen angehören und die Errichtung von 2 konfessionellen Schulen aus finanziellen Gründen unmöglich ist, so wird man sich wohl mit einer Simultanschule behelfen müssen. In höheren Schulen müßte aber, wo Simultanisierung nicht zu umgehen ist, das Recht der Konfession viel entschiedener gewahrt werden. Vor allen müßte der Unterricht in Geschichte und Litteraturkunde für jede Konfession besonders erteilt werden, damit beide Fächer zum Religionsunterricht, der ja den Gang der Geschichte einhält, in die rechte Beziehung gesetzt werden können. Nur beim Ineinandergreifen von Weltgeschichte, Kirchengeschichte und Litteraturkunde ist es möglich, den Zögling die Hauptwendepunkte der geistigen Entwickelung so durchlaufen zu lassen, daß er daraus ein annäherndes Verständnis für das Geistesleben der Gegenwart gewinnt.

Litteratur: R. Bierling, Die konfessionelle Schule in Preußen und ihr Recht. Gotha 1885. — Gneist, Die konfessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preußischen Landesgesetzen und die Notwendigkeit eines Verwaltungsgerichtshofs. Berlin 1869. — Dörpfeld, Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1893. — Denkschrift des VIII. Evangelischen Schulkongresses. Berlin 1893.

Auerbach i. S. Thrändorf.

Konfirmandenentlassung

s. Abgang von der Schule.

Konfirmandenunterricht

1. Geschichte. 2. Zweck. 3. Mittel. 4. Verhältnis zur Schule.

1. Geschichte. „Man hat die Anfänge der Konfirmation in Apostelgesch. 8 und 19 und Hebr. 6, 1. 2 gesucht, in der Handauflegung durch die Apostel, die der Taufe folgte und infolge deren der heilige Geist verliehen wurde.

Die katholische Kirche leitete hieraus ihre Firmung her, welche, ursprünglich mit der Taufe verbunden, wie heute noch in der griechischen Kirche, später erst vom 7. Jahre an vollzogen werden durfte und nach ihrer Lehre ein Sakrament ist.

Die Reformatoren verwerfen die Firmung. Unsere Konfirmation, die nach und nach an

Digitized by Google

deren Stelle trat, wurde 1540 in Brandenburg, 1542 in Hannover, 1563 in Pommern, 1574 in Hessen, 1582 in Mecklenburg, 1585 in Lauenburg, 1609 in Nassau, 1718 in Preußen eingeführt und kam unter dem Einflusse des Spenerschen Pietismus seit 1750 in Deutschland allgemein als kirchliche Handlung in Gebrauch.

Während neuere Dogmatiker in ihr teilweise eine notwendige Ergänzung der Kindertaufe und deshalb ein künftiges Sakrament der protestantischen Kirche — wie Hase meint — darin erblickten, wird ihr von anderer Seite, auf der man die Taufgnade hochhält, solche Würde nicht verliehen, das Hauptgewicht vielmehr auf die Einsegnung gelegt.

Die Anfänge des Konfirmandenunterrichts sind im Kinderkatechumenat der alten Kirche gegeben, welches eine Konsequenz der Kindertaufe, ursprünglich hauptsächlich im Hause der Eltern und Paten getrieben wurde. Die Kirche verlangte als Vorbedingung für die erste Beichte den Glauben, das Vaterunser, das Ave Maria, die Aufzählung der sieben Todsünden. Reichhaltiger waren die Katechismen der Waldenser und böhmischen Brüder.

Die Schulen standen im Mittelalter in innigster Verbindung mit der Kirche, Geistliche waren Vorsteher sowohl der Pfarrschulen, als auch der Klosterschulen, und kirchliche Unterweisung bildete den Haupt-Unterrichtsstoff. (Vergl. Geschichte des deutschen Schulwesens.)

Als sich dann später unter dem Einflusse der Aufklärung und ihrer Nachwehen die Emanzipation der Schule von der Kirche anbahnte und nach und nach vollzog, hat die letztere entweder die gänzliche oder teilweise religiöse Unterweisung der ältesten Jahrgänge der Schule beansprucht oder sich auf die kurze Zeit der eigentlichen Vorbereitung zur Konfirmation beschränkt gesehen." (Leberl.)

2. Zweck. „Der Konfirmandenunterricht bereitet auf die Konfirmation und auf den durch diese bedingten ersten Abendmahlsgenuß vor.

Die Konfirmation setzt die Beichte voraus und ist Bestätigung, Befestigung des Taufbundes. Der Konfirmand erneuert seinen Taufbund, den die Paten in seinem Namen geschlossen haben: er legt das Bekenntnis seines Glaubens ab, zu dem er nun selbst hingeführt worden ist durch Schule und Kirche; er gelobt, abzusagen den Werken der Finsternis, einen gottseligen Wandel zu führen; er verpflichtet sich der evangelisch-lutherischen Kirche zu unwandelbarer Treue.

Der Konfirmand empfängt von seiten Gottes: Bestätigung, Befestigung in der Taufgnade, Bestätigung in der Gemeinschaft des dreieinigen Gottes, die vollen Rechte eines mündigen, evangelischen Christen, die Sakramentsgemeinschaft, Patenschaft u. s. w., vor allem aber die Anwartschaft auf das unverwelkliche Erbe im Himmel." (Leberl.)

In den 1853 von Dr. Ackermann in Meiningen herausgegebenen Thesen über den religiösen Schul- und Konfirmanden-Unterricht oder die Katechese wird das Ziel derselben folgendermaßen angegeben:

„Das Ziel der Katechese ist die Konfirmation oder derjenige Akt, durch welchen sich die Katechumenen mit unterrichtetem Gewissen und nach Antrieb des heiligen Geistes zu dem Bunde bekennen, in welchen sie als unmündige Kinder durch des Herrn Vorsehung und Gnade sind aufgenommen worden.

Die Konfirmation hat eine innere und eine äußere Seite. Nach ihrer inneren Seite ist sie ein religiöser Akt, der denjenigen Zeitpunkt in dem Leben eines Christen bezeichnen soll, wo dem durch die heil. Taufe kundgegebenen Ratschlusse Gottes zur Erlösung des Einzelnen dieser auch durch die selbstbewußte Annahme des Heils entgegen kommt.

Nach ihrer äußeren Seite ist sie ein kirchlicher Akt, durch den die Katechumenen erklären, daß sie der durch die heilige Taufe mit der Kirche unbewußt schon geschlossenen Gemeinschaft sich auch bewußt geworden sind und auf gleichem Grunde des Glaubens mit der Gemeinde stehend sich die Lebensgemeinschaft mit Christo, dem Haupte, zur Lebensaufgabe gemacht und ihr Leben unter Einfluß des göttlichen Gnadengeistes gestellt haben.

Der Schwerpunkt der Konfirmationshandlung liegt in der Erweckung und Befestigung eines lebendigen subjektiven und objektiven kirchlichen Bewußtseins, d. h. eines Bewußtseins dessen sowohl, daß der Katechumene als wiedergeborener Christ nicht isoliert, sondern in lebendiger Gemeinschaft mit Christo steht, als auch dessen, daß er nur in dieser Gemeinschaft der Heilsgüter teilhaftig werden kann.

Die Konfirmation steht in der Mitte zwischen beiden Sakramenten und verhält sich zu dem einen derselben bestätigend, zu dem anderen bedingend."

Noch anders bestimmt Dr. G. Schweitzer,

Digitized by Google

Hofprediger in Gotha, auf der Thür. kirchl. Versammlung in Weimar 1861 das Wesen der Konfirmation. „Sie ist die Vollendung der an unseren Kindern geschehenen Taufe, die Bestätigung derselben sowohl von seiten der Konfirmanden als auch der kirchlichen Gemeinde. In der Konfirmation bekennt der Getaufte selbständig vor der Gemeinde seinen Glauben und seinen Entschluß, ihm gemäß zu leben, und bestätigt dadurch von seiner Seite den Taufbund. Er übernimmt damit die Selbstverantwortung für seinen religiösen Glauben und sein sittliches Handeln. Die kirchliche Gemeinschaft hat durch den Diener am Wort das Kind vorher geprüft, ob es genügendes Bewußtsein und Verständnis von seinem Glauben hat, und ob das Gelübde, soweit der Mensch das prüfen kann, ein ernstes und aufrichtiges ist. Dann bittet die Gemeinde mit dem Konfirmanden Gott um seinen Segen, daß der Glaube immer mehr ein wahrhafter d. h. vom Geist getragener und in der Liebe thätiger, und das Bekenntnis aus einem Bekenntnis mit dem Wort zu einem Bekenntnis durch die That, durch das Leben werde. Das ist die fürbittende Einsegnung. Sie geschieht mit dem Zeichen der Handauflegung. Durch sie geschieht die Bestätigung der Taufe von seiten der Kirche. Die Handauflegung ist also sinnbildliches Zeichen. Sie kann zugleich als zusammenfassender Akt und Darstellung der gesamten Arbeit am Herzen des Täuflings von seiten der Eltern und der Gemeinde in der Zucht und Vermahnung zum Herrn oder überhaupt der Predigt von Christo gedacht werden.

Das Bekenntnis muß immer dem wirklich vorhandenen lebendigen Glauben gemäß und darf daher nur einfach sein. (Vergl. Joh. 17, 3 u. 7, 16. 17. 1. Kor. 12, 3 u. Matth. 7, 21.)

Es muß Bekenntnis des Glaubens, nicht einer gegebenen Glaubenslehre oder der Glaubenssatzungen oder gar der Theologie sein.*)

Soll es Segen bringen, so muß es wahrhaft und deshalb frei sein. Die Kirche soll deshalb die Einsegnung als gute kirchliche Ordnung zum kirchlichen Gesetz machen.

Durch die Einsegnung geschieht die Aufnahme in die äußere Gemeinschaft der selbständig Gläubigen zu dem Zwecke, daß auch die innere Gemeinschaft, welche allein gewirkt wird durch den heil. Geist, vollzogen wird."

Ich habe diese drei verschiedenen Wesensbeschreibungen der Konfirmation hier angeführt, weil es in der evangelischen Kirche an einer einheitlichen Begriffsbestimmung darüber fehlt und dieselben die verschiedenen Auffassungen, die in der Kirche herrschen, wiederspiegeln, im wesentlichen kommen sie ja überein und alle erkennen sie der Konfirmation großen Wert und hohe Bedeutung zu.

3. Mittel. Daher müssen auch die Eltern, die Kinder und die kirchliche Gemeinschaft (Geistliche, Lehrer, wie alle Glieder) alles thun, was in ihren Kräften steht, um für die Kinder und die Gemeinde den Segen derselben zu

*) Man wird dabei erinnert an die folgenden Lebensgrundsätze, die Kaiser Wilhelm I. als Prinz bei seiner Konfirmation (am 8. Juni 1815) ausgesprochen hat:

Ich erkenne es mit dankbarem Herzen für eine große Wohlthat, daß mich Gott in einem hohen Stande hat lassen geboren werden, weil ich in demselben mehr Mittel, meinen Geist und mein Herz zu bilden, ein reiches Vermögen, außer mir Gutes zu stiften, besitze. Ich freue mich dieses Standes — nicht um der Auszeichnung willen, die er mir unter den Menschen verleiht, auch nicht um der Genüsse willen, die sich mir in demselben darbieten, sondern um deswillen, daß ich in demselben mehr wirken und leisten kann. Ich freue mich meines Standes in Demut und bin weit entfernt, zu glauben, Gott habe mir hier einen Vorzug vor anderen geben wollen, auch weit entfernt, mich meines höheren Standes wegen für besser zu halten. Mein fürstlicher Stand soll mich immer an die größeren Verpflichtungen, die er mir auflegt, an die größeren Anstrengungen, die er von mir fordert, und an die größeren Versuchungen, mit denen ich zu kämpfen habe, erinnern.

Ich will nie vergessen, daß der Fürst doch auch ein Mensch — vor Gott nur Mensch ist und mit dem Geringsten im Volke die Ahkunft, die Schwachheit der menschlichen Natur und alle Bedürfnisse derselben gemein hat, daß die Gesetze, welche für andere gelten, auch ihm vorgeschrieben sind, und daß er, wie die anderen, einst über sein Verhalten wird gerichtet werden.

Ich will mich vor allem hüten, wodurch ich mich als Mensch erniedrigen würde; als Fürst würde ich mich dadurch noch weit mehr erniedrigen. Vorzüglich will ich die Sünden der Unmäßigkeit und Wollust, welche die tiefste Erniedrigung der menschlichen Natur sind, vermeiden.

Meine Kräfte gehören der Welt, dem Vaterlande. Ich will daher unablässig in dem mir angewiesenen Kreise thätig sein, meine Zeit auf das beste anwenden und so viel Gutes stiften, als in meinem Vermögen steht.

Ich will ein aufrichtiges und herzliches Wohlwollen gegen alle Menschen, auch gegen die Geringsten — denn sie sind alle meine Brüder — bei mir erhalten und beleben. —

Jeden Tag will ich mit dem Andenken an Gott und meine Pflichten beginnen und jeden Abend mich über die Anwendung des verflossenen Tages sorgfältig prüfen."

Digitized by Google

einem dauernden zu machen. Insbesondere wird dem Religionsunterricht in der Schule und dem Konfirmandenunterricht diese Aufgabe zufallen.

Über den Religionsunterricht spricht sich die preußische Schulordnung von 1872 aus: „Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig zu lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen."

In Meiningen heißt es: „Der Religionsunterricht in der christlichen Volksschule hat die Aufgabe, das religiöse Bewußtsein der Kinder zu entwickeln und zu klären, sie in die Glaubens- und Sittenlehre der Kirche einzuführen und durch Lehre und Übung zu befähigen, an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen."

Im Herzogtum Gotha ist der Religionsunterricht da, „um in der Jugend ein wahrhaft inneres und selbstthätiges Glaubensleben zu entwickeln, ein Leben in Gottesfurcht und Menschenliebe, in sittlicher Reinheit und Stärke, in Geduld, Hoffnung und Standhaftigkeit, mit einem Worte: eine Weltanschauung und Seelenverfassung, wie sie der Christ unter den Wechselfällen und für die Aufgaben seiner irdischen Wallfahrt bedarf . . . Damit ist keineswegs gefordert, daß er speziell die Dogmen einer gewissen Kirche zu behandeln und eine bestimmte konfessionelle Färbung anzunehmen habe. Eben deshalb ist es nicht zulässig, den lutherischen Katechismus in den Mittelpunkt zu stellen.

Während nun im Religionsunterricht der Volksschule die biblische Geschichte den meisten Raum einnimmt, wenigstens wird dies von der neueren Pädagogik allgemein gefordert, so ist man bezüglich des Konfirmandenunterrichts allgemein der Ansicht, daß ihm ausschließlich der Katechismus zu Grunde gelegt werden müsse.

Daß im herkömmlichen Konfirmandenunterricht so wenig oder gar keine biblische Geschichte getrieben wird, hängt wohl einmal zusammen mit der geschichtlichen Entwickelung unserer Kirche, welche seit der Reformation bis in die neuere Zeit einen überwiegend dogmatischen Charakter hatte und infolge dessen die biblische Geschichte vor dem Katechismus nicht recht aufkommen ließ. In den Volksschulen der Reformationszeit herrschte lediglich der Katechismus (Zur Geschichte des biblischen Geschichtsunterrichtes. Von Hugo Große in den Deutschen Blättern für erz. Unterr. 1883/84) und in dem späteren, namentlich orthodoxen Zeitalter verhärteten sich diese früheren, anfangs mehr zufälligen als beabsichtigten Gepflogenheiten geradezu zu gesetzlichen Bestimmungen, wie solche in den alten Kirchenordnungen allgemein enthalten sind. Luther selbst war erklärlicherweise weit von dieser Einseitigkeit entfernt, dies beweist allein schon sein Passionalbüchlein und seine Vorrede dazu. Auch ist zu beachten, daß, wo auch in der Kirche oder von derselben biblische Geschichte oder besser gesagt biblische Geschichten mitgeteilt wurden, dies durchaus nicht in unserem Sinne geschehen ist, nach welchem die biblische Geschichte als ein zusammenhängendes und maßgebendes Ganzes betrachtet wird, sondern in der Weise, daß sie nach den Forderungen des Katechismus ausgewählt und behandelt wurden. Daher die Beliebtheit der Perikopen und J. Hübners zweimal zwei und fünfzig auserlesene biblische Historien. Zum andern gründet sich diese einseitige Betonung des Katechismus von seiten der Kirche auf die geschichtliche Entwickelung der Schule, welche namentlich seit dem Pietismus die biblische Geschichte gepflegt hat und, je näher wir der neueren Pädagogik kommen, dieselbe immer mehr zum Haupt- und grundlegenden Teil des Religionsunterrichtes macht und bei dem häufigen Streben nach Trennung von der Kirche und Auslöschen des konfessionellen Gepräges letztere um so mehr zum Ausharren in den alten Gleisen veranlaßt oder dazu hindrängt. Dazu kommt, daß die neuere Pädagogik auch auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes Fortschritte gemacht und Reformen eingeführt hat, von denen die Kirche als solche noch wenig Notiz genommen hat, namentlich weil viele Geistliche dieselben noch nicht gebührend gewürdigt, geschweige sich angeeignet haben.

Wenn dagegen beide, Lehrer und Geistlicher, in dieser Beziehung zusammenwirken und im lebendigen Verkehr mit einander stehen, also auch hin und wieder einander im Unterricht besuchen und die gemachten Wahrnehmungen dann auch gemeinschaftlich durchsprechen, womöglich auf Grund einer gemeinsamen pädagogischen Anschauung und Überzeugung, so wird es geschehen, daß sie sich neidlos und zum Segen der Kinder in der Weise in den

Digitized by Google

Religionsunterricht teilen, daß der Lehrer hauptsächlich die geschichtliche Seite des Religionsunterrichtes und der Geistliche mehr die systematische Seite desselben pflegt, eine Ansicht, die neuerdings die Konferenz der thüringischen Bezirksschulinspektoren ausgesprochen haben soll. Allein auch wenn diese Arbeitsteilung verwirklicht werden sollte, würde aus methodischen Gründen in der Schule schon manches von dem systematischen Unterrichte vorweggenommen und andererseits im Konfirmandenunterrichte wieder öfters auf den Geschichtsunterricht zurückgegangen werden müssen, da sich eben beide nicht so scharf von einander trennen lassen, sondern in einander übergreifen. (Siehe S. 202 f. das Verhältnis zur Schule.) Auf jeden Fall würde der herkömmliche Konfirmandenunterricht bei enger Fühlung mit der Schule und bei dem Handinhandgehen mit derselben mancherlei Veränderungen erleiden, insbesondere für seine überwiegend abstrakten Dinge gleichsam mehr Fleisch und Blut erhalten, während derselbe jetzt wohl vielfach nur willkürlich auf einzelne Partieen des biblischen Geschichtsunterrichtes in der Schule stößt und dann wohl selten gerade in der günstigen Weise, denn derjenige, welcher eine Wiederholung oder Anknüpfung geschickt zu stande bringen soll, hier der Geistliche, muß nicht bloß wissen, was der Schüler (Konfirmand) gelernt hat, sondern auch wie er es gelernt hat, d. i. in welchem Zusammenhange er darauf geführt worden ist. Dies setzt natürlich voraus, daß auf einen Geistlichen nicht zu viel Konfirmanden und zu viel Schüler kommen dürfen, wie dies jetzt häufig in den monströsen Gemeinden der Fall ist.

Wenn nun auch der Konfirmandenunterricht sich eng an die Schule anzuschließen hat, so braucht er deshalb jedoch nichts von seiner Eigenart preiszugeben, im Gegenteil es sollte dieselbe noch vielmehr gefördert und ausgebildet werden. Die Kinder müssen sich des Unterschiedes zwischen dem Religionsunterrichte in der Schule und dem Konfirmandenunterrichte bewußt sein, nicht als ob zweierlei Religion gelehrt werde, sondern weil es sich um zweierlei Seiten derselben Religion handelt. Ein solcher Unterschied findet sich dort, wo, wie wir gesehen haben, die Schule hauptsächlich die biblische Geschichte, der Konfirmandenunterricht hauptsächlich den Katechismus pflegt. Allein auch wo es keine solche Arbeitsteilung giebt und Schule und Kirche unbekümmert um einander jede denselben Lehr-, d. i. Katechismusstoff behandelt, wird es sich empfehlen, daß letztere nicht bloß Wiederholungen anstelle und nach Befinden einzelnes ergänze und einfüge, sondern einen von dem Schulunterrichte abweichenden Gang einschlage, um so mehr Interesse zu wecken. Dagegen sprechen freilich in einzelnen Landeskirchen noch zu Recht bestehende Verordnungen, die ausdrücklich den im Lutherischen Katechismus vorgezeichneten Gang streng festgehalten wissen wollen. Allein, wenn man bedenkt, daß derartige Verordnungen meist aus einer Zeit stammen, wo die wissenschaftliche Pädagogik noch in den Windeln lag und auch die Lehrerbildung eine ganz andere war, dürften dieselben bei so veränderten Anschauungen und Verhältnissen wohl nicht so streng mehr genommen werden. Dies geht schon daraus hervor, daß neuerdings meist nur noch die drei letzten Hauptstücke eingehender behandelt werden sollen, während die drei ersten selbst nach der Meinung von Kirchenbehörden bereits in der Schule gründlich gelehrt und gelernt werden; ob damit freilich auch begriffen, zur Überzeugung gebracht und in den Willen eingeführt, das ist eine andere Frage.

Es ist ja sehr wünschenswert und mit allen Kräften darnach zu streben, daß der Konfirmand durch den abschließenden Konfirmandenunterricht ein vollständiges System erhalte, aber wenn es auf Kosten des Verständnisses und der eigenen Willensbethätigung geschehen sollte, dann möchte ich lieber gewisse Punkte weggelassen wissen, um wenigstens einige sicher zu haben, gleichwie es unser Herr und Meister gehalten hat, der ja auch seinen Jüngern kein abgeschlossenes System vorgeführt hat, sondern vieles noch unausgesprochen sein lassen mußte, was erst später durch den heiligen Geist offenbar geworden ist und noch weiter offenbar werden wird, aber er hat sein Evangelium tief in die Herzen zu pflanzen gewußt, so daß seine Jünger auch nach seinem Hinganze lebendig davon ergriffen waren und davon zeugten, auch wenn ihr Wissen nur Stückwerk war. Auch hier gilt, Christum lieb haben, ist besser als alles Wissen. (Vergl. Jesus als Lehrer S. 905 ff. dieses Bandes.) Im übrigen wird ja von der strengen Forderung der Vollständigkeit in der Praxis von selbst manches nachgelassen werden, zumal in unseren Tagen, wo man ja froh sein muß, wenn sich die Kinder überhaupt noch konfirmieren lassen, oder von den Eltern zur Konfirmation zugelassen werden, wenn man ferner die großen Massen bedenkt,

Digitized by Google

die oft ein einziger Geistlicher zu unterrichten hat, und endlich an die religiöse und kirchliche Gleichgiltigkeit so vieler Familien, in denen die Kinder weder Ansporn erhalten, noch die Geistlichen einen Rückhalt finden. Lehren und schließlich auch auswendig lernen läßt sich ja der Katechismus leicht, aber nicht so bald innerlich aneignen, was doch die Hauptsache ist.

Daß wir auf die Vollständigkeit des Katechismus, d. i. auf ein abgeschlossenes System unserer Glaubenslehre, hinzuarbeiten haben, will ich, wie ich bereits angedeutet habe, durchaus nicht leugnen, im Gegenteil ich halte es für eine pädagogische Forderung, weil das System erst „durch Geschlossenheit, Übersichtlichkeit und Anwendbarkeit eine für den Charakter bestimmende Macht wird", was freilich weniger leicht erreicht wird, wenn man den Katechismus bloß vorträgt, auch wenn es in paränetischer Weise, wie dies hauptsächlich in Sachsen verlangt wird, geschieht, als wenn er von den Kindern selbst erarbeitet wird. Es ist aber weniger dieser pädagogische Grund, weshalb so sehr an der Vollständigkeit des Katechismus im Konfirmandenunterrichte festgehalten wird, als vielmehr die betrübende Thatsache, daß es nach der Konfirmation meist keine religiöse und kirchliche Fortbildung giebt und daher die Besorgnis begründet ist, daß, wenn der Christ nicht im Konfirmandenunterricht zu einem Abschluß in der Glaubenslehre gelangt, im späteren Alter solches erst recht nicht geschehen wird. Diese Erwägung könnte für ein Hinausschieben der Konfirmation in ein höheres Alter sprechen. (Vergl. Alter und Reife zur Konfirmation S. 202.)

Doch bleiben wir bei der Forderung eines abgeschlossenen Systems noch stehen. Man ist auch noch aus dem Grunde für dasselbe, weil man meint, daß, wenn die Kinder jetzt auch noch nicht alles davon verständen, daß Verständnis in späterem Alter schon eintreten werde. Man giebt daher den Kindern soviel als möglich mit auf den Weg in der guten Absicht und Erwartung, daß der gute Samen schon aufgehen und Frucht bringen werde. Es erinnert dies an die Kriegsrüstung, wie sie früher beliebt wurde, da der einzelne Soldat schwer belastet war, während man ihm jetzt das Gepäck bedeutend erleichtert hat und mehr darauf sieht, daß er gewandt auftrete und seine Waffe geschickt handhabe. Das Gepäck kann auch abgelegt und die Munition nachgefahren werden. Ähnlich ist es mit der inneren Ausrüstung der Jugend, es kommt vor allem darauf an, daß sie geistig gewandt und charakterfest gemacht werde. Sie muß in der Bewährung der sittlichen Forderungen und christlichen Grundsätze geübt werden. Der Herr befiehlt Matth. 28, 19. 20 den Seinen nicht bloß die Menschen durch Belehrung und Umgang zu Jüngern zu machen, sondern auch halten und bewahren zu lehren, was er ihnen befohlen habe, d. h. sie in den Stand zu setzen, die ihnen mitgeteilten Lehren zu beobachten und die Jüngerschaft zu behaupten in den Versuchungen und Kämpfen dieser Welt. Es sollte sich also im Konfirmandenunterricht nicht bloß um die Darstellung des kirchlichen Lehrgebäudes von seiten des Geistlichen und die Aufnahme desselben von seiten der Katechumenen, sowie um die Erzeugung einer christlichen Gesinnung und die Gewinnung eines sittlichen Charakters schlechthin, sondern auch obendrein noch um die Ausbildung der besonderen Kunst, das gewonnene und begonnene Glaubensleben erhalten (konservieren) und gegen die Versuchungen und Anfechtungen der Welt verteidigen und behaupten zu können handeln.

Angesichts der vielen jungen Leute, die wir bis zur feierlichen Konfirmation gewissenhaft leiten und unter Thränen und Gebeten entlassen, dann aber auf dem trügerischen Meere des Lebens Schiffbruch erleiden sehen, ist es nötig, daß die Bewahrung und Bewährung der jungen Christen zu einer besonderen Disziplin ausgebildet werde. Der junge Mensch muß lernen sich selber zu helfen und wissen, wo Hilfe zu finden ist. Diese muß dann aber auch wirklich zu finden sein. Denn was würde einem Wanderburschen das Reisehandbuch, in dem so und so viel gute Herbergen empfohlen sind, nutzen, wenn sie doch die gesuchte Verpflegung nicht bieten würden oder gar nicht vorhanden wären? Erfährt der junge Christ nicht etwas Ähnliches, wenn ihm bei Behandlung des 3. Artikels die Schönheit und Vollkommenheit der christlichen Kirche gelehrt und von den Wirkungen des heil. Geistes gepredigt wird, wie er die Gläubigen beruft, sammelt, erleuchtet, heiliget und erhält im rechten einigen Glauben, und wenn er, der junge Christ, im Leben doch so wenig oder gar das Gegenteil davon wahrnimmt? Neben der Ausbildung des einzelnen Konfirmanden und persönlicher Tüchtigmachung desselben, ist gleichzeitig auf die Belebung der Kirchgemeinde und auf die Entfaltung ihrer Gaben und Kräfte hinzuwirken, damit der neukonfir-

Digitized by Google

mierte Mitchrist auch wirklich eine Gemeinde vorfindet, wie sie ihm gelehrt worden ist und wie er sie braucht. Das neue Gemeindeglied muß in seiner Kirche zu Hause sein, mit allen ihren Einrichtungen vertraut sein und die Lebenskräfte und Gnadenströme, die sie enthält und darbietet, kennen und gebrauchen lernen. Die Katholiken scheinen in dieser Beziehung vielfach besser geschult und versorgt zu sein als die Protestanten.

Die Konfirmanden müssen selbst unter sich eine Gemeinschaft, eine Kirche im Kleinen oder der Kleinen bilden, aus welcher sie gleichsam mit der Zeit in die Gemeinde der Großen, in die Kirche der Mündigen, hineinwachsen. Beide stehen in Wechselwirkung zu einander, die eine bedingt und fördert die andere. In glaubensöden Gegenden werden die Katechumenengemeinden geradezu eine ähnliche Aufgabe haben, wie die ersten Christengemeinden, nämlich sauerteigartig die Umgebung zu durchdringen und zu beleben, wobei ihnen in gleicher Weise wie jenen zu statten kommt, daß sie das Evangelium noch in ungetrübter Klarheit und und unmittelbarer Reinheit schauen und noch von der ersten Liebe und kindlichem Vertrauen erfüllt sind.

Dementsprechend wird im Konfirmandenunterrichte ein besonderer Wert auf alles das, was das Gemeinschaftsleben bildet und fördert, gelegt werden, und Regierung, Unterricht und Zucht werden dasselbe erstreben und begünstigen.

In Bezug auf die Regierung geschieht da schon manches ungesucht und ohne daß man sich immer dieser Zwecke dabei bewußt ist. In der Regel und bei normalen Verhältnissen nehmen am Konfirmandenunterricht gleichzeitig alle Kinder teil, die in dem betr. Jahre die Schule der Kirchgemeinde verlassen oder ein dementsprechendes Alter haben und zwar Knaben und Mädchen und unbekümmert darum, ob sie verschiedenen Schulen und Jahrgängen angehören. Nicht die Zugehörigkeit zur Schule, sondern die zur Kirche ist hier entscheidend. Wenn das noch nicht überall der Fall ist, so wird es doch immer mehr so werden, denn daß Konfirmation und Konfirmandenunterricht kirchliche Einrichtungen sind und deshalb in erster Linie nach kirchlichen Forderungen eingerichtet werden müssen, ist doch wohl ausgemacht. Auch was in dieser Beziehung in übergroßen und ungesunden Gemeinden geschieht, ist nicht maßgebend. Eine Kirchgemeinde bezw. ein Seelsorgerbezirk sollte nur so groß sein, daß ein Seelsorger alle Glieder kennen und bedienen kann. (Vergl. die Reformvorschläge von Sulze in Dresden.) Daraus folgt, daß sämtliche Konfirmanden eines Kirchspiels oder Seelsorgerbezirks ein und denselben Geistlichen haben und daß sie alle, wie verschieden sie auch in Bezug auf Schulklassen und Schularten sein mögen, zusammengehören und ein Ganzes bilden. Hier müssen also Schwache und Begabte, Arme und Reiche, Tüchtige und Untüchtige sich unter einander vertragen und gegenseitig ergänzen und unterstützen lernen. Dazu müssen sie gruppiert und aneinander gegliedert werden nicht in Rücksicht auf das Wissen, sondern wie sie einander am besten dienen können. Verschiedene Ämter vollenden die Organisation der kleinen Gemeinde, oder der Gemeinde der Kleinen. (Vergl. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule.)

Ähnlich ist es bezüglich der Zucht, die hier innig mit der Regierung zusammenhängt oder aus derselben herauswächst: die Gewöhnung muß zum Bedürfnis werden und zur freien Lebensäußerung übergehen. In solcher Weise müssen die Kinder einesteils in die Bedeutung und Schönheit der Kultusformen sich einleben und andernteils an den Aufgaben der Kirche und ihrer Liebenswerke sich beteiligen lernen. Sie müssen daher nicht bloß den Gottesdienst fleißig besuchen, sondern auch denselben mit verschönern helfen, denn auch aus dem Munde der Unwürdigen hat sich Gott Lob zubereitet, insbesondere haben sie am Gesange sich zu beteiligen, — in den kleineren Landgemeinden bilden sie geradezu den Kirchenchor — und bei den verschiedenen Kasualien wie Taufen, Trauungen und Beerdigungen verschiedenerlei Handreichungen zu thun. Je nach den Verhältnissen werden die Knaben zum Bälgetreten, Läuten, Anstecken der Liedernummern, Anbrennen und Auslöschen der Lichter u. s. w., die Mädchen zum Reinigen und Ausschmücken der Kirche und zur Pflege der Umgebung derselben verwandt. Sie werden angehalten, ein Scherflein für die Mission und den Gust. Adolf-Verein zu opfern, bei Einsammlungen behilflich zu sein, Botengänge für das Pfarramt und den Kirchenvorstand zu besorgen, Einladungen zu bestellen und Schriften auszutragen u. s. f. Auf diese Weise leben sie sich in den Gottes- und Gemeindedienst ein und lernen beide lieb gewinnen. Es darf dabei jedoch an belehrenden Ein-

Digitized by Google

wirkungen und planmäßigen Veranstaltungen nicht fehlen.

Vor allem müssen die Stunden, in denen die Konfirmanden zum Unterrichte versammelt sind, auf den rechten Ton gestimmt sein, sie müssen mit einer Andacht beginnen und schließen, weshalb diese Stunden (Katechesen) in manchen Gegenden auch das „Gebet“ heißen. Diese kurzen Andachten sind liturgisch auszubilden und zu gliedern. Schön ist, wenn die Gesänge ein Harmonium begleitet und der Raum entsprechend geschmückt ist. Musik und Kunst sind auch hier willkommene Unterstützungen, und man soll sie nach Thunlichkeit fördern. Wie kahl und öd sind doch oft die Konfirmandenzimmer, wie unbequem die Bänke, wie zusammengepfercht die Kinderschar! In diesen kleinen Gottesdiensten soll der Sinn für die Gottesdienste der Erwachsenen reifen und ausgebildet werden, sie sind daher wichtig und mit aller Sorgfalt zu pflegen, gleichzeitig weihen sie die Arbeit des Unterrichtes und den christlichen Gemeinsinn, der in diesen Stunden erweckt und gefördert werden soll und den die Kinder bethätigen sollen auf dem Heimweg, auf dem Spielplatz und in den Häusern und den sie vor allem bei der Konfirmation mit hinübernehmen sollen in das Gemeindeleben der Erwachsenen.

Das Meiste zur Hebung und Förderung des kirchlichen Gemeindelebens und christlichen Opfersinns muß durch den Unterricht geschehen. In Bezug auf diese Forderungen zeigt der lutherische Katechismus selbst zwar eine große Lücke, es fehlt nämlich die sittlich-religiöse Würdigung der Gemeinde, der weiteren sozialen Gesellschaftskreise und zuletzt des Staates, ja selbst die Ehe und die Familie, auf welchen sich diese ersteren auferbauen, sind sehr dürftig weggekommen (vergl. Thrändorf, Der lutherische Katechismus als Lehrmittel, IX. Jahrb. f. w. Päd. 1877, S. 79), indes es hindert uns niemand, diese Lücke auszufüllen und diesen wichtigen Faktoren des sittlichen Lebens eine Stätte zu gönnen. Neben den Pflichten, die der Einzelne hat, sind immer auch die Pflichten der verschiedenen Gesellschaftskreise zu behandeln, so daß auf diese Weise zugleich auch ein Katechismus für Sozialethik gewonnen wird. Es kann in folgender Weise geschehen. Beim 1. Gebot wird neben der üblichen Besprechung der Abgötterei der alten Ägypter auch ein Heidenvolk der Gegenwart behandelt, für welches in der Kirchengemeinde Missionsgaben gesammelt werden und hier oder beim Taufbefehl der Missionspflicht gedacht. Beim 2. Gebot wird den abergläubischen Sitten der Heimat, namentlich insofern sie sich auch bis in die Kirche erstrecken, zu Leibe gegangen. Beim 3. Gebot werden die geltenden Bestimmungen über die Sonntagsruhe und die Gottesdienstordnung und das Kirchenjahr besprochen. Beim 4. Gebot das Verhältnis zwischen Abeitgeber und Arbeitnehmer, die Gesinde- und Dienstbotenordnung, etwas von dem Verwaltungswesen und der Gerichtsverfassung, beim 5. Gebot die Strafen wegen Körperverletzung, die Krankenpflege, das Diakonissenwesen und die Schädlichkeit der Trunksucht, beim 6. Gebot die Trauordnung, das Standesamt, beim 7. Gebot der Bucher und das Lotteriespiel, das Geld- und Rechnungswesen, der Handel und die Gewerbsthätigkeit, beim 8. Gebot die Presse, deren gute und üble Eigenschaften, beim 9. und 10. Gebot Exprobriation, Hypotheken, Hausfriedensbruch u. s. w. Diesen Beispielen aus den gesellschaftlichen oder öffentlichen Leben wird man leicht noch eine Menge anderer hinzufügen können.

Vorausgesetzt wird, daß diese Dinge auch in der Schule aufgetreten sind und deshalb im Konfirmandenunterricht kurz behandelt werden können, es handelt sich hier um die religiösethische Seite dieser sozialen Einrichtungen.

Wichtiger aber als alle diese Einzelheiten ist das Lebensbild unsers Heilandes. Dieses muß in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts gestellt werden und alles beleuchten und durchdringen. Und wenn auch Christus den Ausbau einer gesellschaftlichen Ethik unterlassen hat, so hat er doch durch die Idee seines die Menschheit wie ein Sauerteig durchdringenden Reiches eine sittliche Durchdringung und Weihung aller gesellschaftlichen Verhältnisse mitgesetzt. Alles hat er gethan für die Brüder, für die Menschheit, ein fortwährendes und einzigartiges Opfer gebracht. Das soll unsere Selbstsucht verdrängen und Opfersinn in uns erzeugen, diese Hauptugend des Christentums. Hierbei ist nun ausdrücklich weiter zu handeln von den Kirchenkollekten, die oft einen erschreckend geringen Ertrag geben, von den Kirchensteuern, die meist mit großem Widerwillen gegeben werden, von den Gemeindeämtern, die oft so ungern übernommen und so ungenügend ausgefüllt werden, und von den mancherlei Verpflichtungen, die wir der Kirche und der Gesellschaft gegenüber zu erfüllen

Digitized by Google

haben und die wir erst recht erfüllen, wenn Christus zu einer Macht in uns geworden ist.

4. Verhältnis zur Schule. Der Konfirmandenunterricht ist ein unveräußerliches Recht der Kirche und darf ihr nicht genommen oder weiter verkürzt und beeinträchtigt werden. Er ist auch nicht zu ersetzen durch den Religionsunterricht in der Schule, denn er ist etwas anderes als dieser. Der Unterschied beider ist immer mehr herauszuarbeiten und klar zu stellen schon wegen eines gedeihlichen Zusammenwirkens von Schule und Kirche. Sucht man den Unterschied dahin festzustellen, daß man der Schule den biblischen Geschichtsunterricht und den Geistlichen den Katechismus zuweist, so ist dies aus methodischen Gründen nicht gut thunlich, denn dem Geschichtsunterricht muß der Katechismusunterricht auf Schritt und Tritt folgen, weil der Katechismus aus dem Geschichtsunterricht herauswachsen soll und deshalb nicht eine so lange Zwischenzeit und eine derartige Arbeitsteilung verträgt, zumal, wenn beide, Lehrer und Geistliche, keine innige Fühlung miteinander haben.

Sagt man weiter, daß der Religionsunterricht in der Schule nur elementar, einfach, vorbereitend sei, der Konfirmandenunterricht dagegen ergänzend, vollendend und vertiefend, so wird sich dies die Schule nicht gern sagen lassen, und oft wird es auch nicht zutreffend sein.

Meint man endlich, daß der Schule dabei die nüchterne Verstandesarbeit, die Aufschichtung des Wissens zukomme, der Kirche aber der erbauliche (paränetische) Teil und die unmittelbare Einwirkung auf Gefühl und Willen, so ist dies aus pädagogischen Gründen nicht zu billigen, auch würde die Kirche dabei immermehr den realen Boden verlieren.

Der Unterschied beruht vielmehr auf der Verschiedenheit der beiden ethischen Gesellschaftsorganismen, Schule und Kirche, und ihrer Aufgaben. Die Schule hat es mit der Erziehung des Einzelnen als solchen zu thun, die Kirche mit der Eingliederung des Einzelnen in die Gemeinde. Die Kirche sammelt die in der Schule vorgebildeten und zur Persönlichkeit ausgereiften Einzelwesen zur Gemeinschaft im Sinne unsers 3. Glaubensartikels. Es ist hier wie bei dem Bau des Salomonischen Tempels.

Der Lehrer ist gleichsam der Steinmetz oder Bildhauer, der die rohen Steine behaut und zu Kunstgebilden umformt, der Geistliche der Baumeister, der sie zum Tempel zusammenfügt. Der Streit, wer von beiden der bedeutendere sei, ist ein müßiger. In dem einen Falle ist der Bildhauer bedeutender, in einem Falle der Baumeister. Am besten ist es, wenn beide tüchtig sind und ein jeder von des andern Kunst auch etwas versteht. (Vergl. Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche, S. 202.)

In dem Konfirmandenunterrichte hat der Geistliche die fast einzige Gelegenheit eine Zeitlang regelmäßig und planmäßig auf die Gedanken der ihm anvertrauten Jugend einzuwirken. Dabei kann er sich einen Schatz von pädagogischen Erfahrungen sammeln, der ihm für die Seelsorge auch an den übrigen Gemeindemitgliedern zu gute kommt. Der Konfirmandenunterricht knüpft weiter ein Band zwischen ihm und den betr. Kindern und deren Eltern, das für seine Wirksamkeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, denn es erschließt ihm Herzen und Häuser.

Infolge des Konfirmandenunterrichts kommen bisweilen Kirche und Schule in Kollision, namentlich hält es oft schwer, eine geeignete Zeit für denselben zu finden und zu erhalten. Vielfach entscheidet dabei die Macht. Ist die Kirche die mächtigere, so bestimmt diese die Stunden des Unterrichtes, ist es umgekehrt, dann muß der Geistliche sich nach der Schule richten, und sehen, welche Stunden sie ihm übrig läßt. Recht verwickelt kann dies werden in Kirchgemeinden mit verschiedenen Schulen. Aber auch der Unterricht selbst kann auf diese Weise beeinträchtigt werden, namentlich wenn beide, der Lehrer und der Geistliche hinsichtlich ein und desselben Gegenstandes verschiedener Ansicht sind oder wenn sie hinsichtlich der Hausaufgaben keine Rücksicht auf einander nehmen.

Alle diese Übelstände ließen sich am einfachsten dadurch beseitigen, wenn man die Zeit des Konfirmandenunterrichtes über die gewöhnliche Schulzeit hinaus in ein reiferes Alter verlegte und mit der Fortbildungsschule verbände. Dies hätte obendrein noch das Gute, daß die Jugend noch länger in kirchlicher Zucht blieb, was in diesem Alter ganz besonders wichtig wäre. Denn eine Fortbildungsschule ohne Religionsunterricht ist etwas ähnliches wie eine höhere Schule ohne denselben.

Allein es werden diesem Vorschlag allerlei Bedenken entgegen gehalten und zwar wirtschaftliche wie pädagogische. Wirtschaftliche, indem man sagt, daß durch die Erweiterung des Fortbildungsschulunterrichtes die jungen Leute

Digitized by Google

zu sehr von ihrem eigentlichen Berufe abgezogen würden, und pädagogische, indem man geltend macht, daß die Konfirmanden über das 14. Lebensjahr nicht mehr das kindliche Gemüt haben d. i. ein Gemüt, wo die weltlichen Interessen des Eigennutzes, Ehrgeizes, der Eitelkeit, der Liebelei, die den Erfolg der Konfirmation verkümmern würden, noch keinen Eingang gewonnen haben.*)

Diese Einwendungen können aber vor der Forderung, daß für die fortbildungsschulpflichtige Jugend noch etwas mehr gethan werden muß als bisher, namentlich in sittlich-religiöser Richtung, auf die Dauer nicht standhalten. Damit dürfte zugleich auch die Frage nach dem Alter und der Reife der Konfirmanden ihre Beantwortung gefunden haben. Auch die Eidesmündigkeit ist in der neuen Strafprozeßordnung vom 14. auf das 16. Lebensjahr hinausgeschoben worden. In der Grafschaft Moers, die durch entschieden christliches Leben sich auszeichnet, werden die Kinder nach langem, oft 3- bis 4jährigem Unterricht erst mit 16 oder 17 Jahren konfirmiert.

In Bezug auf die Prüfung der Konfirmanden dürfte gelten, was über Schulprüfungen zu sagen ist.

Inzwischen möchte ich den Vorschlag machen, daß jede Woche statt der üblichen 2 Halbtage am Mittwoch und Sonnabend einen ganzen schulfreien Tag habe. An diesem schulfreien Tage, am besten Mittwoch oder Donnerstag, könnte dann ungestört der Konfirmandenunterricht stattfinden und zwar in den Frühstunden, wo die Kinder noch am frischesten sind. An diesem Tage könnten auch, um ihn für die Schule noch annehmbarer zu machen, mancherlei Dinge vorgenommen werden, die sonst an Schultagen geschehen müssen, z. B. Reinigen der Klassen und Öfen, Schülerausflüge. Konferenzen u. s. w. Auch noch andere Vorteile, die ich hier nicht anführen kann, böte diese Einrichtung.

Die Dauer des Konfirmandenunterrichts ist in den einzelnen Landeskirchen sehr verschieden. In Preußen, wo die Kirche am meisten zu ihrem Rechte kommt, dauert die pfarramtliche Unterweisung 2 Jahre, in Sondershausen 1 Jahr, in Weimar $1/2$ Jahr, in Meiningen $1/4$ bezw. $1/2$ Jahr. Ein Jahr sollte wenigstens auf sie verwendet werden, weil bei kürzerer Zeit keine rechte kirchliche Gewöhnung, die doch nebenher gehen soll, sich ausbilden und dann nachwirken kann. Drängt man den geistlichen Unterricht auf $1/4$ Jahr zusammen, so muß man entweder zu viel Stunden auf eine Woche häufen, wobei nicht nur der Schulunterricht beeinträchtigt, sondern auch der beabsichtigte Erfolg selbst in Frage gestellt wird, denn auch hier gilt das Sprichwort: „Wie gewonnen, so zerronnen", oder man kann nicht alle Gegenstände genügend behandeln. In Diasporagegenden wird man natürlich unsere Forderung schwer oder nicht erfüllen können. Werden die Katechesen nach der Konfirmation noch fortgesetzt, so kann die Dauer des eigentlichen Konfirmandenunterrichts leichter gekürzt werden.

*) „Die Konfirmation gehört in die früheren Jahre, wo das Herz noch kindlich weich ist, die häßlichen Triebe noch schlummern, die Zerstreuungen der Welt noch ferne liegen." Gerok, Jugenderinnerungen.

Litteratur: Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule. Berlin 1848. — — Thesen über den religiösen Schul- und Konfirmandenunterricht oder die Katechese. Meiningen, Keyßner, 1853. — Barth, Über den Umgang. Langensalza 1876. — Thränkorf, Der lutherische Katechismus als Lehrmittel (Jahrb. des Ver. f. w. Päd. 1877). — Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche (Pädag. Studien 1889. 4. Heft. Dresden.) — Lebert, Das Verhältnis des Konfirmandenunterrichts zum Religionsunterricht in der Volksschule. Gotha, Schloßmann, 1889. — Im übrigen sei noch auf Seyring, Führer durch die Litteratur des evang. Religionsunterrichts an höhern Schulen (1886—1895) Berlin, Reuther und Reichhardt 1896 aufmerksam gemacht und auf die Litteraturangaben über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evang. Religionsunterrichts der Volksschule (1889—1896) von A. Roß in Erfurt, abgedruckt in den Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Nr. 9. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1897.

Gräfenthal. Hermann Rolle.

Konsequenz in der Erziehung

1. Begriff der Konsequenz. 2. Ihre Geltendmachung in der Erziehung. 3. Deren relative Berechtigung.

1. Begriff der Konsequenz. Wir verstehen unter Konsequenz das folgerichtige Beharren auf Grundsätzen, Bestrebungen und Handlungsweisen. Daher werden wir Konsequenz mit Charakter verbunden finden, denn auch bei diesem wird ein festes Programm für Meinen, Wollen und Handeln vorausgesetzt. Konsequenz kann sich offenbaren in rein logischen Prozessen, im Urteil über wissenschaftliche Fragen, allgemein menschliche Verhältnisse, sowie über einzelne Erscheinungen

Digitized by Google

und Persönlichkeiten. Was in Schillers Wallenstein vom Wesen des Charakters gesagt wird, dürfen wir auf einen eigentümlich ausgeprägten, einheitlich denkenden, wollenden und handelnden Menschen übertragen. Haben wir dessen Lebensanschauungen, seine Ansichten über mannigfache Fragen wiederholt in Erfahrung gebracht, so vermögen wir gewisse Konsequenzen aus denselben abzuleiten oder meinen wenigstens dieselben ziehen zu dürfen. Und es erregt die Wahrnehmung solcher Konsequenz unser Wohlgefallen: schon vom rein logischen Gesichtspunkte aus, der einen inneren Kausalnexus in Zuständen und Entwickelungen voraussetzt und fordert. Der wahrgenommene Mangel an Konsequenz im Urteilen, Wollen und Handeln macht uns an den Betreffenden irre; wir wissen uns nicht in dieselben zu finden, verlieren das Vertrauen zu ihnen. Gleichwohl ist es nicht ausgeschlossen, daß auf Grund mächtiger, noch dazu plötzlich eintretender Einwirkungen, überraschender Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse bisher geltende Meinungen, Bestrebungen und Handlungsweisen einen Stoß erhalten und völlig geändert werden. Wir haben hier die als Revolution bezeichnete Umwandlung des Inneren eines Menschen vor uns. Darf man dann noch von Inkonsequenz reden, wenn sich naturgemäß d. h. psychologisch begründete Umbildungen im Intellekt und Willen vollziehen!? Der menschliche Geist ist so sehr dem Entwicklungsprozeß unterworfen, daß die Anklage der Inkonsequenz oft nur aus dem Mangel an psychologischem Verständnis entspringt. Die Konsequenz kann — wie das bei politischen Parteiführern und deren Genossen so häufig hervortritt — in starren abstrakten Prinzipienstandpunkt ausarten. In seiner Charakteristik Karls V. berichtet L. v. Ranke, daß derselbe sich selbst einer ins Extreme ausartenden Konsequenz in Ausführung allerdings langsam gereifter Pläne schuldig erklärt habe.

2. Geltendmachung der Konsequenz in der Erziehung: Wie in den verschiedensten Richtungen und auf den mannigfachsten Gebieten kann sich die Konsequenz auch in der Erziehung offenbaren. Konsequent nennen wir den Erzieher, der seine erzieherischen Maßregeln und Mittel, seine dem Zögling gegenüber getroffenen Anordnungen, seine Strafandrohungen oder Versprechungen mit aller Strenge festhält, sich durch keine noch so stürmischen oder flehentlichen Bitten und Gegenvorstellungen von seinem ersten Worte abbringen läßt. Sicherlich wird es als Regel und Ideal gelten müssen, daß der Zögling im Erzieher einen Mann von festem klaren Willen erkennt, der da weiß, was er will, auf dessen Wort er sich verlassen darf, der nicht mit sich spielen und lange unterhandeln läßt, da nur so auf eine mit Achtung verbundene Furcht, auf ein sich Zusammennehmen des Zöglings zu rechnen ist. Ein völlig chaotischer Zustand müßte in einer Erziehungsanstalt eintreten, in welcher Befehle häufig mit Gegenbefehlen wechselten oder verkündigte Maßnahmen ganz gewöhnlich unausgeführt blieben oder widerrufen würden. Eine Familienerziehung wird in dem Grade gründlich mißlingen, als kein fester konsequenter Wille seitens der Eltern von deren Kindern empfunden und andauernd erlebt wird. Die Zahl daraus erwachsender Unarten, ja grober Charakterfehler der Kinder ist gar nicht zu ermessen: Launenhaftigkeit, Ungehorsam, Verlogenheit, Verstellung, Pietätlosigkeit, anspruchsvolles trotziges Wesen u. s. w. müssen auf dem Boden inkonsequenter Erziehung gedeihen.

Und doch kann auch hier die eiserne Konsequenz verderblich werden und Unheil anrichten. Wir denken dabei u. a. an folgende Fälle: Der Erzieher hatte ohne vorherige genügende Erwägung eine Anordnung getroffen, eine Aufgabe gestellt, ein Versprechen gegeben, eine Strafe angedroht; trotz des Unberechtigten, ja Widersinnigen seiner Erlasse hielt er dennoch „aus Konsequenz“ an denselben fest. Oder es fehlt einem Lehrer überhaupt noch eine ausgereifte pädagogische Einsicht; er befiehlt oder verbietet, stellt Anforderungen u. s. w. ohne jede pädagogische Erfahrung und klare Überzeugung; sein konsequentes Beharren auf dem ersten Wort erscheint nun natürlich als Thorheit und Verblendung. Und auch der Fall ist zu erwägen, daß eine konsequente Durchführung von Verfügungen in schreiendem Widerspruch zu den verschiedenen Individualitäten einer größeren Schülerzahl oder einer ganzen Schulgemeinde treten kann. Was bei A. B. D. u. s. w. konsequent durchgeführt werden durfte, ja mußte, ist für C. oder E. ꝛc. geradezu unheilvoll, weil es entweder mit deren physischer und psychischer Beanlagung oder mit ihrer gesamten Vergangenheit, ihrer frühesten Erziehung und ihren häuslichen Verhältnissen unvereinbar erscheint.

3. So ergiebt sich die **nur relative Berechtigung und Heilsamkeit der Konsequenz in der Erziehung** ganz von selbst. Es hängt

Digitized by Google

hier alles an der pädagogischen Durchbildung des Erziehers, somit an der Reife seiner pädagogischen Einsicht und der Besonnenheit seines praktischen erziehlichen Wirkens.

Jena. Horst Kesterstein.

Konzentration

1. Begriff. 2. Hauptarten der Konzentrationsbestrebungen. 3. Zusammenfassung.

1. Begriff. Kein Begriff der Unterrichtslehre ist so verschieden gedeutet worden als der: Konzentration des Unterrichts; immer aber handelt es sich um das Nebeneinander gleichgearteter Dinge, welche um einen Mittelpunkt zusammengeschlossen werden sollen, damit ein bestimmter Gesamteffekt erzielt werde.

2. Hauptarten der Konzentrationsbestrebungen. Es kann sich hierbei um ein Nebeneinander von Bewußtseinsmomenten (Vorstellungen, Gemütszuständen, Interessen), sowie um ein Nebeneinander von Lehrgegenständen (Einzelkenntnisse, Unterrichtsfächer) handeln; dementsprechend kann man von einer subjektiven und einer objektiven Konzentration, von einer Konzentration des Geistes und von einer Konzentration des Unterrichtsstoffes sprechen; jene trägt einen teleologischen, diese einen methodologischen Charakter.

Nach dem, was sich ein Didaktiker unter der Konzentration des Geistes dachte, richtete es sich, was er als Konzentration der Unterrichtsstoffe bezeichnete. Man faßte zunächst diesen Ausdruck mehr äußerlich auf und meinte, man müsse die Aufmerksamkeit konzentrieren, müsse Lernfähigkeit und Lerneifer auf einen kleinen Kreis von Gegenständen hinlenken, damit der Geist „im kleinsten Punkte die höchste Kraft“ sammle; — ein anderer dachte sich als Centrum der Seele das Denken, ein dritter das Empfinden; — die Herbartsche Pädagogik fordert als Mittelpunkt des Geisteslebens eine „Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche durch Klarheit, Association, System und Methode zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben wurde und vermöge der vollkommenen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig ist, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben.“

a) Subtrahierende Konzentration. Faßte man den Begriff der Konzentration auf als Sammeln und Verdichten der Geistesthätigkeit, damit diese in einem kleinen Gebiete sich kraftvoll durchsetze, so galt es, eben jenes Gebiet näher zu bestimmen. Einmal konnte man aus jeder der zahlreichen Wissenschaften das Bedeutsamste, das Prinzipielle heraussuchen, ein jedes Fach nur in seinen „allgemeinsten Zügen“ in der Schule auftreten lassen; man konnte aber auch die Thätigkeit des Schülers auf einzelne Unterrichtsdisziplinen beschränken, also ganze Lehrgebiete aus der Schule ausschließen. Jene Ansicht, daß der Stoff innerhalb der einzelnen Fächer zu beschneiden sei, wurde von Landfermann (1855: „Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen“) vertreten, von den Gegnern aber als „homöopathische Konzentration“ verspottet.

Der Vorschlag, ganze Fächer seien auszuschalten, wurde besonders von H. W. J. Thiersch und Th. Waitz (1857: „Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichts“) verfochten und von Stoy als „chirurgische Konzentration“ charakterisiert.

Gesellte sich zu dieser Anschauung noch der „Aberglaube an das Gespenst der formalen Bildung“, nach welchem sich die inmitten eines Lehrstoffes erworbene geistige Kraft ohne weiteres in einem völlig heterogenen Gebiete mit elementarer Wucht durchzusetzen vermag, so entstand die Meinung, welche man als „dynamische Konzentration“ bezeichnet hat.

Diese drei Interpretationen des Konzentrationsgedankens hat man auch als „subtrahierende Konzentration“ zusammengefaßt; sie stellen, geschichtlich betrachtet, die erste Phase der Konzentrationsbestrebungen dar, welche im Anschluß an die Klage über Überbürdung der Schuljugend auftauchte.

b) Formale und musivische Konzentration. Betrachtet man als die Centralgewalt im Geistesleben das Denken, so wird man fordern müssen, daß alle Unterrichtsthätigkeit auf ein Herausarbeiten der logischen Kategorieen zuzuspitzen sei, damit zuletzt ein System der Logik als Wächter der Wahrheit und als Dirigent aller psychischen Regungen erstehe. So hat man verlangt, daß in jeder Epoche des Unterrichts eine gewisse „formale Einheit“ in der Behandlungsweise dadurch herzustellen sei, daß man die Zöglinge in bestimmte Denkformen gleichsam hineingewöhne. Für die Obertertia eines Gymnasiums hat Vogel, Gymnasialdirektor zu Perleberg (1888: „Bericht über den Versuch einer Konzentration des Unterrichts“), als Centrum folgende rhetorische Mittel

Digitized by Google

auserkoren: „Parallele, Gegensatz, Steigerung, Vergleich.“ In jedem Fache, in jeder methodischen Einheit sollen die durch diese Termina bezeichneten Formen der Vorstellungsverknüpfung zur Anwendung kommen; im Stilunterrichte aber sollen sie aus der Dämmerung bloßer Gewöhnung in das Licht der Einsicht gehoben werden. Es ist dies ein Nachklang der „Tendenz auf die Beherrschung des Wortes“, wie sie „in dem Bildungswesen des Altertums und in dem der Renaissance“ vorliegt. Man kann das Unternehmen als „formale Konzentration“ bezeichnen.

Sieht man aber als die Hauptmacht im Seelenleben das gemütvolle Empfinden an, so wird man es sich zur Aufgabe machen müssen, eine Grundstimmung zu erzeugen, eine tägliche, — wöchentliche, — lebenslängliche. Für einen derartigen Zusammenklang der Bewußtseinsmomente ist Friedrich Polack (1888: „Lehrplan mit Pensenverteilung“) eingetreten; für ihn handelt es sich also um Zusammenfügung von Unterrichtsstoffen zu einem mosaikartigen, stimmungsvollen Gesamtbilde; deshalb darf man dieses Verlangen wohl als „musivische Konzentration“ kennzeichnen.

Der formalen sowohl, als auch der musivischen Konzentration liegt schon deutlich der Gedanke an ein bestimmtes Bildungsideal zu Grunde, dem Leiter eines humanistischen Gymnasiums schwebte ein anderes Bild vor als dem in der Volksschule wirkenden Lehrer; strebte jener darnach, die Verstandesschärfe eines philosophierenden Geistes herauszubilden, so galt es für diesen, die Gemütsinnigkeit des schlichten Mannes zu wahren.

Letzteres gemahnt an die Äußerung Herbarts, nach welcher Naturkenntnis und allgemeines Interesse an der Menschheit zu verknüpfen sind in der Religion, die da ist der „Ruhepunkt der Gemüter“, das „Steuer des Lebens für die besseren Menschen, die aber im Denken minder geübt sind, für die sie darum als Stellvertreter der Spekulation und des Geschmackes dasteht.“

Die bisher genannten Ausgestaltungen der Konzentrationsidee haben eine Einfügung in ein System der Didaktik nicht gefunden; die drei zuerst genannten Formen sind innerhalb pädagogischer Kreise zumeist abgethan; die zwei zuletzt charakterisierten harren noch der wissenschaftlichen Durchbildung.

c) **Lehrstoffverknüpfende Konzentration.** Bei Herbart und seinen Anhängern, welche die Pädagogik auf eine eigene Psychologie gründen, handelt es sich zuerst um Zeichnung eines Idealmenschen, in dem die Konzentration des Geistes zur Wahrheit geworden ist.

Diese „psychologische Konzentration“ kennzeichnet Steinthal (1871: „Abriß der Sprachwissenschaft“) folgendermaßen: „Wahrhafte Vielseitigkeit einer Individualität fordert allemal Konzentration, d. h. sie fordert, daß einerseits zwar außer der herrschenden Gruppen noch mehr, durch sich mächtige Gruppe bestehen, welche aber andererseits unter sich sowohl, als auch besonders mit der herrschenden Gruppe aufs mannigfachste verflochten sind. Aus dieser Verflechtung geht sowohl eine gesteigerte Macht für jede einzelne Gruppe hervor, als auch in jeder derselben sich gar leicht ein Bedürfnis erhebt, weil sie nicht nur für sich und durch sich selbst besteht, sondern auch für und durch die anderen.“

Darnach erwächst dem Unterricht die Aufgabe, „die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen mit einander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben, sodaß von jeder Vorstellung eine leichte und sichere Gedankenbewegung nach allen Seiten und zu jeder anderen Vorstellung hin stattfinden kann“ (H. Kern, Grundriß der Pädagogik).

Eine solche subjektive Verschmelzung der Lehrstoffe kann erwogen werden, ohne daß Rücksicht auf bestimmte Unterrichtsgegenstände genommen wird; dann erscheint diese „disziplinierende Konzentration“ lediglich als Sache des Lehrverfahrens.

Auf diesem Standpunkt steht Stoy, wenn er äußert: „Den Geist des Prinzips des In- und Miteinander des Unterrichts haben nur die erfaßt, welche zwar die einzelnen Disziplinen besonders lehren, in der Übung derselben aber mit wahrhaft haushälterischem Geiste sie untereinander verbinden.“ Als wichtigstes Mittel zur Verwirklichung der Konzentration in diesem Sinne erscheint die rechte Wiederholung; beim Wiederholen wird „innerlich verbunden, was der Vortrag der Wissenschaft äußerlich trennt“; — was in der „Vertiefung“ klar geschaut ist, wird in der „Besinnung“ vereinigt; es wird das Mannigfaltige unter Gesichtspunkte, — die Anschauungen werden unter Begriffe, die Thatsachen unter Gesetze gesammelt. Dann aber folgt ein Aufsteigen zu höheren Begriffen, zu Kategorieen, — zu umfassenderen Gesetzen, zu Axiomen, — zu

Digitized by Google

Vorsätzen, zu Prinzipien, natürlich alles nur so weit, als der jugendliche Geist gehen kann und gehen darf; denn es giebt „über der höheren Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen."

Vielfach hat man eine gewisse Garantie dafür, daß diese Forderungen auch in die Wirklichkeit umgesetzt werden, in dem Klassenlehrersystem und in der Fortführung der Klassen durch denselben Lehrer gesehen. Und in der That kann diese „persönliche Konzentration" Wertvolles leisten, da ja der Lehrer alsdann jederzeit weiß, was er voraussetzen, aus welchem Gebiete er verwandte Materien zur Verknüpfung heranziehen kann. (S. Art. Durchführung.)

Freilich, in vielgegliederten Schulorganismen und an höheren Schulen kann hiervon weniger die Rede sein; da gilt es denn, die an der gleichen Schülerschar arbeitenden Lehrer zu einer im Meinen und Handeln eng verwandten Genossenschaft zusammenzuschließen, innerhalb deren durch regen Gedankenaustausch über Erfahrungen und Aufgaben, sowie durch selbstloses Hineinleben in die nötigen Beschränkungen, welche eine Korporation stets dem Individuum auferlegt, die Gefahren zu reduzieren, welche sonst aus widerstrebenden Maßnahmen verschiedener Lehrer in der Schülerwelt entstehen würden. Es muß dann wenigstens an Stelle der persönlichen die „kollegialische Konzentration" treten.

Die subjektive Verschmelzung der Lehrstoffe ist eben dort ungemein erschwert, wo die einzelnen Disziplinen behandelt werden in dem Glauben, die Wissenschaft selbst „gebe einen Plan in die Hand, wie sie gemäß ihrem Inhalte, wobei eins das andere voraussetzt, füglich könne gelehrt werden", — wo also ein rein fachwissenschaftlicher Lehrbetrieb stattfindet; dort hält es schwer, den Schüler „aus einer Scienz in die andere schauen zu lassen", dort ist — nach Willmanns Wort — der Bücherriemen oft das einzige Band, durch welches die verschiedenen Wissensstoffe zusammengehalten werden.

Darum ist in richtiger Erkenntnis dieser Thatsache (aber mit Beiseiteschiebung bedeutsamer Prämissen) gefolgert worden, daß ein Auseinandertreten des Unterrichtsmaterials in einzelne Fächer gänzlich zu vermeiden sei, daß in den Mittelpunkt des Unterrichts eine Erzählung gestellt werden müsse, von der aus man dann, dem Zuge der Anknüpfungsmöglichkeit folgend, da und dort hin in das Gebiet des menschlichen Wissens weiterschreiten könne. Man hatte vergessen, daß „in jedem Fache eine eigentümliche Gruppierung der Interessen und infolgedessen auch eine eigentümliche Gedankenbewegung stattfindet, daß jedem Fache eine eigentümliche Gefühlsstimmung entspricht." Jacotot (1818: Universalunterricht) war es, der mit seinem Grundsatze: „Lerne eins und beziehe alles andere darauf" Anlaß gab, daß Lehrer im Anschluß an einen Satz aus einer Erzählung „in rascher Folge alle Gegenstände des Volksschulunterrichts trieben: Lautanalyse, Lesen, Buchstabieren, Rechtschreiben, Grammatik, Religion, Singen, Geschichte. Geographie, Naturbeschreibung, Rechnen und Schreiben." Diese Verirrung brandmarkt Stoy mit der Bezeichnung „konfuse Konzentration."

d) Fächerverbindende Konzentration. Ein wichtiges Moment war jedoch durch jene Bestrebungen in die Didaktik eingeführt worden: Man betrachtete die einzelne Unterrichtsdisziplin nicht mehr als ein von der Wissenschaft gespendetes noli me tangere; man lernte, mit den Fächern in freierer Weise zu hantieren.

Völter (1852: „Über Konzentration") war es, der da forderte, daß alle Lehrfächer auf „die centrale Fassung der Persönlichkeit" hinarbeiten müßten, und nun weiter schloß: Da der „spezifisch menschenbildende" Religionsunterricht dieses Ziel am unmittelbarsten erreicht, muß aller Unterricht Religionsunterricht werden; die realistischen Fächer dürfen nur soweit in die Schule hereinragen als sie zur Verdeutlichung der biblischen Stoffe beitragen können: daher giebt es biblische Naturgeschichte, bibliches Rechnen u. dgl. Damit war eine „völlige Determination" der Nebenfächer nach Inhalt und Form verlangt; deshalb kann man von einer „tyrannisierenden Konzentration" sprechen.

Mit dieser Interpretation der Konzentrationsidee war dieselbe aus dem Gebiet des Lehrverfahrens in das des Lehrplans überführt worden; es handelte sich nicht mehr um das Verhältnis und die zweckmäßige Zusammenfügung der aus den verschiedenen Fächern entnommenen Vorstellungen, sondern um die rechte Zubereitung der Unterrichtsgegenstände, bevor sie an den Zögling herangebracht wurden; an Stelle der Frage nach der „subjektiven Verschmelzung" war jene nach der „objektiven Harmonisierung" getreten; man begnügte sich

Digitized by Google

nicht mehr mit der Forderung: Verknüpfe und verwebe die verwandten Lehrstoffe aus allen Lehrgebieten, soweit dir dieselben eben zu Gebote stehen! — sondern man suchte die einzelnen Fächer derartig zu gestalten, daß sie zu gleicher Zeit auch wirklich inhaltlich Ähnliches an den Zögling heranbrachten.

War jene „tyrannisierende Konzentration" auf süddeutschem Boden gediehen, so erwuchs in Norddeutschland eine andere Varietät, nämlich die „konföderierende Konzentration" (von Lindner „encyklopädische", von Barth „gruppierende" genannt). Hier bildete Jungklaß (1853: „Über den Gruppenunterricht") gemäß der gegenseitigen Verwandtschaft drei Gruppen von Lehrgegenständen: Gottes-, Welt-, Größenkunde; eine jede zerfiel in mehrere Unterabteilungen, die durch „innigste und lebendigste Beziehung" verbunden bleiben sollten. (Vergl. Harnisch, Weltkunde.)

Schnell (1860: „Grundriß der Konzentration und Centralisation") stellte eine Verquickung zwischen tyrannisierender und konföderierender Konzentration her, die er „Zentralisation" nannte. Er bildete wöchentliche Stoffbündel; dabei wurden die einzelnen Fächer wohl von einem Punkt, dem Religionsunterrichte, aus dirigiert, aber nicht zu bloßen Anhängseln der biblischen Geschichte herabgedrückt; sondern die Themen für aufeinanderfolgende Lehrstunden wurden im — oft recht äußerlichen — Anschluß an ein Hauptthema ausgewählt. Schnell unterschied im Laufe der Schulzeit je eine Grund-, Sprach-, Real- und Religionsklasse, allwöchentlich je zwei Religions-, Realien-, Sprachtage.

So hatte bis zu dem Zeitpunkte, da Albert Richter (1865: „Die Konzentration des Unterrichts") in einer preisgekrönten Abhandlung einen Überblick über die Geschichte des Konzentrationsbegriffes gab, derselbe sehr verschiedensache Ausdeutungen erfahren; aber alle bis dahin verbreiteten Interpretationen (formale und mystische Konzentration gehören einer späteren Zeit an, — die psychologische Konzentration aber war, wenn auch mit anderen Ausdrücken, schon früher gedacht worden) hatten das Gemeinsame, daß sie sich von der Rücksicht auf die Materie des Unterrichts leiten ließen; es galt, den Stoff so zu verteilen und so dem Zögling zu übermitteln, daß diesem zur dauernden Herrschaft über denselben verholfen würde; man wollte für bessere Aneignung und für sicherere Gewähr des Behaltens sorgen; die Rücksicht auf Erkennen, Verstehen und Merken der Kenntnisse gab bei den Erwägungen den Ausschlag; es wohnte allen diesen Bestrebungen ein intellektuelles Prinzip inne, und wo ein anderes sich hervorwagte, ward es fallen gelassen, sobald es sich um praktische Verwirklichung der Theorie handelte.

Mittlerweile war aber durch Herbart der Idee vom erziehenden Unterricht zur Klarheit verholfen worden; die Brücke zwischen Vorstellungsleben und Sittlichkeit war in seiner Psychologie geschlagen. Die Aufgabe, das Konzentrationsprinzip in die Lehre vom erziehenden Unterricht überzuführen, löste

Ziller, mit dem daher die ganze Angelegenheit auf einen höheren Standpunkt gehoben ward; er setzte an Stelle des intellektuellen ein ethisches Prinzip.

e) **Ethische und hegemonische Konzentration.** Es kann hier nur von seiner theoretischen Ausgestaltung der Konzentrationsidee die Rede sein, da die praktischen Konsequenzen ausmünden in die „Idee von den kulturhistorischen Stufen", von denen besonders gesprochen wird.

Ziller fordert die psychologische Konzentration, wenn er „eine einzige, reihenförmig wohlgeordnete, innig verflochtene, in innerem Zusammenhang stehende Vorstellungsmasse" verlangt; aber er fügt derselben ein neues Moment hinzu, wenn er als das Centrum des Gedankenkreises, zu dem „alles, was in der Seele vorhanden ist oder neu erzeugt wird, in Beziehung treten" soll, „das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zögling entstehen soll" bezeichnet; er begründet damit die „ethische Konzentration." „Als letzte Absicht schwebt hier die Unterwerfung des ganzen Geisteslebens unter die Herrschaft der religiös-sittlichen Gesinnung vor, die im Erziehungsvorbilde geschaut wird;" die Sammlung aller Bewußtseinskräfte soll erfolgen „um den Mittelpunkt der Ideal-Persönlichkeit Christi" (Zillig); das Zusammenstreben aller Vorstellungsreihen soll enden in dem gemeinsamen Gipfelpunkt religiös-sittlicher Ideen" (Loos).

Ziller bleibt bei dieser subjektiven, teleologischen Ausdeutung der Konzentrationsidee nicht stehen; er erhebt dieselbe zum „Ausgangspunkt für die spezielle Methodik", in welcher die Fragen „nach Auswahl, Aufeinanderfolge und Zusammenhang der Lehrstoffe" beantwortet werden. (Vergl. vorl. Encyklopäd. Handbuch, II. Bd. S. 6!)

Digitized by Google

. Wie der Gedankenkreis mehrere Hauptseiten aufweist, deren Centrum doch das sittlich-religiöse Leben bleibt (psychologisch-ethische Konzentration), so muß es auch im Unterrichte mehrere Hauptfächer (konföderierende Konzentration) geben, deren Mittelpunkt das spezifisch gesinnungsbildende Fach: „Der Gesinnungsunterricht" ist. „Die Gesinnungsstoffe bilden den Mittelpunkt und Brennpunkt, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen werden, von dem aus diesen

(Stoff-auswahl) ihre Bedeutung, ihre Berechtigung | für das Ganze der Charakterbildung

bestimmt wird, — ja von dem aus sie nicht bloß hie und da einmal, sondern fortwährend, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, die Richtung erhalten, in der sie sich dem Ganzen (Zusammenhang) einzufügen und in der sie (Aufeinanderfolge) fortzuschreiten haben". Vom synthetischen Fortschritte des Gesinnungsunterrichts und von seinen Ergänzungen, sowie von den dadurch angeregten Gedanken (freilich nicht von Gleichnissen und poetischen Redewendungen) nimmt die Naturkunde

„die Gesichtspunkte, die Motive, die Gliederung, wie die Begrenzung | für die Betrachtung, die dann nach individuellen und spekulativen Beziehungen zu erweitern ist."

„Die rechte Konzentration fordert, daß die eine Art des Unterrichts bei einer andern Anknüpfungen sucht und findet; der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muß hier rekapituliert, — und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichts vorbereitet worden ist, muß an einen anderen Zweig zur weiteren Bearbeitung abgeliefert werden" (Erweiterung nach spekulativen Beziehungen). „In der Form der Unterhaltung müssen auch individuelle Lebensverhältnisse, bedeutungsvolle Ereignisse, hervorstechende Zeitabschnitte, auffallende Naturvorgänge und charakteristische Naturgegenstände, die sich nicht zu jeder Zeit beobachten lassen, teils beschrieben, verglichen, und auf ihre bekannten Erklärungsgründe zurückgeführt, teils ihrem thatsächlichen Inhalte nach als eine Unterlage für eine spätere Vergleichung und Erklärung festgestellt werden." (Erweiterung nach individuellen Beziehungen.)

Nach diesen Grundsätzen nehmen wohl die Gesinnungsstoffe eine „dominierende Stellung" ein; — sie haben die führende Rolle; die ethisch indifferenten Lehrstoffe werden durch Anlehnung an die ethischen dem obersten Zweck dienstbar gemacht; dennoch sinken sie nicht zum „bloßen Kommentare der Gesinnungsstoffe" herab, sondern „der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes" wird demselben prinzipiell gewahrt; darum kann man die Zillersche Art zu konzentrieren als „hegemonische Konzentration" bezeichnen.

Wie schon angedeutet, ist innerhalb der „hegemonischen" die „konföderierende Konzentration" eine Notwendigkeit, daher ist gerade die Zillersche Richtung bemüht gewesen, verwandte Stoffgebiete zu einheitlichen Unterrichtsdisziplinen zusammenzuschweißen (s. Religion, Deutsch, Naturkunde!).

f) **Successive Konzentration.** Während bei Ziller für die gesamte Schulzeit ein und derselbe Mittelpunkt gewahrt bleibt, ist von Stoy, Hauschild u. a. vorgeschlagen worden, man möge das Nebeneinander in gewissem Maße in ein Nacheinander des Unterrichtsstoffs umwandeln; zwar sollen zu jeder Zeit für jedes der Hauptinteressen Nahrungsstoffe bereit liegen (Stoy: „Gewiß eine statische Überlegung!"), aber innerhalb der dadurch bedingten Unterabteilungen sollen die Unterrichtsobjekte einander ablösen; eins, das eine Zeit lang im Vordergrund gestanden, soll einem andern weichen und „bis auf die Übung" zurücktreten. Dann „kann der Unterricht kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend andern Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen." Man hat diese Anschauungen mit dem Namen „successive Konzentration" belegt; Frick u. a. haben sich für diese Gedanken begeistern können, aber noch keiner hat aus diesem Prinzip heraus ein Lehrplansystem geschaffen, das sich jenem Zillers an die Seite stellen könnte. —

3. Zusammenfassung. Die Forderung: „Konzentriere im Unterrichte!" ist nach alledem in Beziehung gesetzt worden

1. zum Zweck des Unterrichts (psychologische, ethische, — formale, musivische Konzentration), a) Konzentration des Geistes b) Konzentration des Unterrichtsstoffes. I. Subjektive Verschmelzung.

2. zum Lehrverfahren (disziplinierende, — persönliche, kollegialische Konzentration),

Digitized by Google

3. zum Lehrplan: Völliges Aufgeben des Fachcharakters: Konfuse Konzentration;

Autokratie eines Faches: Tyrannisierende Konzentration;

II. Objektive Harmonisierung.

genossenschaftliches Zusammenwirken: Konföderierende Konzentration;

wechselweises „In-den-Vordergrund-treten": Successive Konzentration;

Vorherrschaft der Gesinnungsstoffe: Hegemonische Konzentration.

In der Gegenwart handelt es sich im Streite um die rechte Ausdeutung der Konzentrationsidee hauptsächlich um den Zillerschen Konzentrationsgedanken; manche bemühen sich, denselben zu widerlegen, andere, ihn zu modifizieren und fortzubilden, wieder andere, ihn in seiner Integrität zu erhalten.

Litteratur: S. Bd. II, S. 7 u. Bd. III, S. 507. — Außerdem: Karl Ambros, Die Mittel der Bildung nach Grundsätzen der Konzentration, 81. — **Barrels**, Die Konzentrationsidee im Lichte der alten und neuen Pädagogik. Rhein. Blätter 85, Heft 4 — A. C. Bergelt, Die Konzentration des Unterrichts und ihre Schranken. Deutsche Schulpraxis 1882, Nr. 40—47. — Hennig, Konzentration der Volksschulbildung. Brandenburger Schulblatt 1882, Heft 5 u. 6. — Zinn, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für Ober-Tertia des Gymnasiums. Programm 1889. — Dr. M. Kärmán, Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien. Halle 1890. — Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule, 1845. — Lattmann, Über die Frage der Konzentration. Göttingen 1860. — Rothang, Konzentration des Unterrichts. Wien, Graefer. — Schuller, Die einheitliche Gestaltung des Gymnasialunterrichts. Halle 1890. — Schnell, Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts. Berlin 1850 — Derf., Der organische Unterricht Berlin 1856. — Derf., Grundriß der Konzentration und Centralisation. Langensalza 1860. — Rud. Schubert, Die Pädagogik Herbarts und die Interpretation der Konzentrationsidee, 1897. — Spielmann, Konzentration des Unterrichts. Wiesbaden 1890. — Sloy, Hauspädagogik, 1855. (Kap. X, Dampfstudien.) — Thrändorf, Konzentration und konzentrische Kreise. Erziehungsschule 1885, Heft II. — Ufslig, Einiges über Einheitsschulen. Leipzig 1888. — Wieweg, Das Einheitsgymnasium. Danzig, Saunier. — M. Engel, Konzentration des Unterrichts. Allgem. Deutsch. Schulzeitung 1883, Nr. 8 u. 9. — Bemerkungen in den Unterrichtsplänen der Realschulen, 1868. Leipzig, Blätter für Pädagogik.

Leipzig-Gohlis. Schubert.

Konzentrationstabellen

s. Lehrplan

Konzentrische Kreise

1. Begriff. 2. Lehrplanmäßige Ausgestaltung. 3. Anwendung auf verschiedene Fächer. 4. Verschiedene Auffassung. 5. Verteidigungsgründe. 6. Widerlegungsgründe.

1. Begriff. Unter „Konzentrischen Kreisen" („Cyklische Lehrgänge") versteht die Didaktik jenes Prinzip für Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes, nach welchem „sich der Unterricht in sämtlichen Hauptfächern über die aufeinander folgenden Lehrjahre mit zunehmender Ausdehnung und Vertiefung wellenförmig ausbreitet, sodaß die Schuljahre Kreisringe, die Lehrfächer Sektoren des Wellensystems bilden" (Fröhlich).

2. Lehrplanmäßige Ausgestaltung. Diesem Prinzipe gemäß wird „auf der ersten Unterrichtsstufe aus dem Gesamtgebiete des betreffenden Lehrfaches das relativ Leichteste und Wissenswürdigste vorgeführt und auf jeder folgenden Lehrstufe, unter Wiederholung des Vorangegangenen, der abgesteckte Erkenntniskreis im einzelnen weiter ausgebildet" (Dittes). So soll „jede Disziplin in jeder Klasse im Laufe eines Jahres in ihrem vollen Umfange gelehrt werden, aber so, daß nach dem Standpunkt der betreffenden Klasse das für dieselbe Geeignete aus der Gesamtheit eines Unterrichtsgebietes ausgewählt und zu einem relativen Ganzen vereinigt wird" (Berlet); dann „lagern sich die Lehrstoffe der verschiedenen Unterrichtsstufen wie Jahresringe um den ursprünglichen Kernstoff des 1. Schuljahres" (Heilmann).

3. Anwendung auf verschiedene Fächer. Man hat das Prinzip der „Konzentrischen Kreise" besonders angewendet auf den Unterricht in Heils- und Profangeschichte, Naturgeschichte und Geographie, sowie auf die Sprachfächer.

Aus der Biblischen Geschichte wählte man für die Unterstufe leichter verständliche Geschichten aus, in denen die Hauptpersönlichkeiten der heilsgeschichtlichen Entwickelung auftreten; in den folgenden Klassen wurden, je länger, desto eingehender, die dazwischen liegenden Begebenheiten hinzugefügt. — In der Geschichte mußte „schon die unterste Klasse, wenn auch in einem nach Form und Inhalt möglichst elementaren Kursus, Biographieen aus allen Zeiträumen kennen lernen; in der folgenden Klasse wurden dieselben, jedoch unter Einreihung von ebenso viel Neuem, gedrängt wiederholt: Dies alles mit tieferer Auffassung, sowie zugleich mit umfassenderer Einführung in den jedesmaligen Zeitraum; auf der Oberstufe er-

Digitized by Google

folgte wiederum ein successives Durchwandern der ganzen Geschichte auf Grund der beiden früheren Kurse in Verbindung mit steter intensiver und extensiver Erweiterung." — In der Geographie „wurde in jedem Kursus der ganze Lehrstoff in immer ausführlicheren Umrissen vorgenommen und das früher Dagewesene wiederholt." (Vergl. Stößner, Schulatlas, Elemente der Geographie, 3. Kursus. Annaberg 1894.) — Gleiches gilt für die übrigen Fächer. (Vergl. für Geschichte: Spieß u. Berlet, Weltgeschichte in konzentr. Kreisen. Annaberg.)

4. Verschiedene Auffassung. Comenius, der für seine Lateinschule einen fortschreitenden Lehrplan aufstellte, kann doch auch als Begründer der „Konzentrischen Kreise" gelten; denn er sagt in seiner „Didactica magna" (29. Kapitel): „Alle sollen alles behandeln; aber jedes Vorangehende soll das Allgemeine, Bekanntere, Leichtere bringen; jedes Nachfolgende soll zu dem Besonderen, Unbekannteren, Schwierigeren das Verständnis führen." Hiernach scheinen die Oberbegriffe der einzelnen Wissensgebiete den Kernstoff bilden zu sollen; und in der That hat man im Geographieunterrichte die systematische Aufzählung und Unterscheidung derjenigen Begriffe, welche dieser Wissenschaft eigentümlich sind, als Erstlingsarbeit betrieben. — Im Gegensatze dazu steht die Forderung, daß gerade das Konkreteste, Sinnenfälligste im Anfangsunterricht auftreten müssen, die abstrakteren Dinge aber für später aufzuheben seien. — Man hat als den geeignetsten Krystallisationsfaden auch dasjenige bezeichnet, was sich allgemeinerer Beachtung erfreut, also die Hauptstädte, — die bluttriefendsten Schlachten, — die mächtigsten Tiere u. dergl." — Im Anschluß an einen Ausspruch Pestalozzis hat man auch die Erscheinungen und Verhältnisse des Wohnortes als Centralgewalt bestimmt und demgemäß als „Konzentrische Kreise" hingestellt: „Wohnort, Heimatgegend, Vaterland, Welt."

5. Verteidigungsgründe. Dieselbe tragen durchaus ein intellektuelles Gepräge. Man hat gesagt: Dadurch, daß sich „der Unterricht nur als eine allmähliche Erweiterung des anfänglich Angelegten und als eine kontinuierliche Verknüpfung des Neuen und des Alten darstellt", würden einmal für das Kommende Anknüpfungspunkte und Apperzeptionshilfen geschaffen, und zum andern würde durch die öftere Wiederkehr desselben Lehrstoffes dessen Besitz gesichert. Auch würde durch die mehrmalige Vorführung desselben Stoffes verhütet, daß die Auffassung desselben zu kindermäßig bleibe. (Dörpfeld.)

6. Widerlegungsgründe. Die neuere Didaktik betont: Konzentrische Kreise bilden ein Hilfsmittel der Lernschule, in welcher die gedächtnismäßige Aneignung reichen Examenwissens den Endzweck aller Unterrichtsarbeit darstellt; — für die Erziehungsschule ist es nötig, den Wert einer didaktischen Maßnahme für die Erregung des weiterstrebenden Interesses, sowie für die Willens- (Charakter-) Bildung nachzuweisen. (S. d. Art. Erziehungsschule u. Erziehender Unterricht.)

Das Interesse kann bei einer Lehrplanordnung nach Konzentrischen Kreisen nicht gedeihen: ertötend wirkt das gleichförmige Repetieren, — das fortwährende Vermischen von bekannten und meist wichtigeren mit unbekannten und meist unwichtigeren Stoffen, — das drückende Gefühl, daß man nicht von der Stelle kommt (Staude). (S. Art. Interesse.)

Das Wollen wurzelt im Ganzen unzerstückter Gedankenmassen; zu solchen lassen es aber die „Konzentrischen Kreise" nicht kommen; sie zerreißen, was zusammengehört; sie zerstreuen, statt zu sammeln; selbst das einzelne Fach bietet nichts Ganzes, nichts Zusammenhängendes. „Schon im ersten Schuljahr durchläuft der Schüler das ganze Gebiet, von allen kostend, nichts genießend, — vieles betastend, bei keinem Orte verweilend, — manches hörend und lernend, aber nichts klar und ordentlich, weil die Gegensätze sich hemmen und verdunkeln" (Just).

So stellen sich die „Konzentrischen Kreise" dar als „ein Prinzip der Unordnung" (Rein).

Litteratur: S. Art. „Konzentration" Vergl. Rein, Das erste Schuljahr, 5. Aufl. S. 58 f. und das dritte Schuljahr, S. 4 f. Leipzig, Bredt.

Leipzig-Gohlis. Schubert.

Kopfhänger; kopfhängerisch

1. Wortbedeutung. 2. Erzieherische Maßregeln. 3. Geschichtliche Beigaben.

1. Wortbedeutung. Kopfhänger, Mucker und Pietisten — ein Trifolium im Volksmund. Ein Kopfhänger ist ein Mensch, der den Kopf hängen läßt, ein Scheinheiliger und Frömmler. Das Wort stammt nach Lichtenberg (Hog. 1, 181) von dem selten ehrlichen, schlanen Horcher ab, der den Kopf auf der Seite trägt. Es giebt drei Arten von Kopfhängerei: die natürliche, die gewohnheitsmäßige und die berechnete, absichtliche. Die natürliche entspringt aus

Digitized by Google

Mangel an Lebensmut, und dieser Mangel hat entweder körperliche oder seelische Ursachen. Sobald ein Mensch körperlich leidend ist, Schmerz hat, läßt er den Kopf hängen; wie sich z. B. die Krankheit einer Pflanze auch zuerst an der welkenden Blumenkrone bemerkbar macht. Auch der seelische Schmerz beugt und drückt nieder, mitunter bis in den Staub: „Ich gehe krumm und sehr gebückt, den ganzen Tag gehe ich traurig. Ps. 38, 7." Da „der Übel größtes die Schuld ist", so ist das Schuldbewußtsein das schwerste Gewicht, welches den Kopf des Menschen am tiefsten niederzudrücken vermag. Bußfertige Sünder sind in der That die ärgsten Kopfhänger, wenn sie es auch nicht gerade vor den Menschen sind. Sobald es vor den Menschen geschieht, so entsteht der nicht immer gerechte Verdacht der Absichtlichkeit, und daraus ist ohne Zweifel der Spottname „Kopfhänger" entstanden, mit welchem man jetzt ohne Unterschied alle diejenigen bezeichnet, welche sich der Frömmigkeit befleißigen. Die gewohnheitsmäßige Kopfhängerei beruht auf der Nachahmungslust des menschlichen Wesens. G. Tersteegen, ein wahrhaft frommer, evangelisch-christlicher Mystiker des vorigen Jahrhunderts, hinkte aus körperlichen Ursachen leicht nach der linken Seite. Manche seiner Anhänger glaubten nun, man könne kein richtiger Jünger Tersteegens sein, wenn man nicht auch hinke.

„Und wie er sich räuspert, wie er spuckt,
Hab ich ihm vortrefflich abgeguckt."

Die berechnete und absichtliche Kopfhängerei beschreibt Jesus am allertreffendsten in der Bergpredigt: „Wenn ihr fastet, sollt ihr nicht sauer sehen wie die Heuchler; denn sie verstellen ihre Angesichter, auf daß sie vor den Leuten scheinen mit ihrem Fasten. Wahrlich, ich sage euch: Sie haben ihren Lohn dahin." Matth. 6, 16. Bei dieser dritten Art handelt es sich also nicht nur um ein buchstäbliches „Hängen" oder „Auf-die-Seite-Neigen" des Kopfes, sondern um ein scheinheiliges, frömmelndes Wesen in der ganzen äußeren Haltung bei innerer Unwahrhaftigkeit, ja Bosheit; es handelt sich um den „Wolf im Schafspelz". Matth. 7, 15: „Sehet euch vor vor denen, die in Schafskleidern zu euch kommen, inwendig aber sind sie reißende Wölfe." Das „Kopfhängen" bedeutet hier eine fromme, sanfte, nicht selten süßliche Art des Bezeigens in der Stimme, im Mienen- und Gebärdenspiel, im Gang, in den Bewegungen, in den Worten und Redensarten, während die wirkliche Gesinnungs- und Handlungsweise eine andere, eine selbstsüchtige, falsche und ungerechte ist. Diese Art Kopfhängerei wird von jedem rechtschaffenen Menschen verachtet und hat sich mit Recht den Spott der Welt zugezogen. Doch hat sich der Erzieher wie der einfache Christ davor zu hüten, daß er nicht in richterischer Weise wahre Frömmigkeit, harmloses Nachmachen äußerer Formen und Gewohnheiten und berechnete Heuchelei in einen Topf wirft.

2. Erzieherische Maßregeln. Das Kopfhängen kann als Fehler in allen drei Arten schon bei der Jugend vorkommen. Krankheiten, besonders Drüsenleiden, nötigen oft die Kinder zu einer schiefen Haltung ihres Halses und Kopfes. Daraus kann eine Gewohnheit entstehen, die noch fortdauert, wenn das Übel längst gehoben ist. Es ist Pflicht der Erzieher, dahin sie stets ein Auge auf solche Kinder haben und sie beharrlich zu einer geraden Stellung ihres Halses und Kopfes anhalten. Kinder, deren Mut durch körperliche Leiden, seelische Schmerzen, gedrückte häusliche Verhältnisse u. dgl. daniederliegt und ihre Kopf- und Körperhaltung beeinflußt, benötigen und verdienen die besondere Teilnahme und Aufmerksamkeit der Erzieher. Zinzendorf schreibt darüber: „Wenn ich einen Menschen krank oder gedrückt oder verfolgt oder traurig sehe, so sage ich ihm nicht gern etwas Wehethuendes (choquantes). Mein Mitmensch jammert mich; und weil die Bewegungen, Versprechungen, Ideen u. s. w., wenn einer darnieder liegt, zwar oft gar bescheiden (modest), aber mehrenteils unzuverlässig sind, weil sie nicht aus gutem Willen, sondern aus Not entstehen, so sieht es aus, als wenn man ein Tempo abwarten müßte, um ihm mit dem nötigen Ernst beizukommen. Wenn ich einen bei gesunden und glücklichen Tagen noch so scharf traktiert habe; sobald ich ihn leiden sehe, gebe ich klein zu."

Leidende und gedrückte Kinder bedürfen einer teilnahmsvollen und aufmerksamen Beobachtung und Behandlung; übel angebrachte Weichlichkeit wirkt ebenso schädlich wie Härte und Gleichgültigkeit. Man muß den richtigen Zeitpunkt abwarten und treffen und dann mit dem geeigneten Mittel einsetzen, damit der Lebensmut wieder erhöht und ins Gleichgewicht gebracht wird. Das Mittel ist, je nach den Umständen, verschieden. Wo man helfen, erleichtern, mildern kann, thue man es. Zinzendorf sagt a. a. O.: „Der Mörder zur rechten Hand kriegte keine Lektiones gelesen, sondern

Digitized by Google

der Herr versprach ihm gleich, was er wollte." Wo das Leiden teilweise in Einbildung besteht, da thut oft eine einfache und ruhige Darlegung der Wahrheit die besten Dienste. Je mehr der Lebensmut zurückkehrt, wächst und erstarkt, desto strammer und kräftiger richtet sich der Mensch auch äußerlich wieder auf, desto natürlicher, bestimmter und gerader wird seine Haltung.

Gewohnheitsmäßige Kopfhängerei wird am besten beseitigt durch strenge und konsequente Zurechtweisung. Da sie nicht auf einem bösen Willen beruht und ein innerer Widerspruch nicht überwunden werden muß, so genügt in der Regel die einfache Erinnerung. Bei wiederholter Vergeßlichkeit können auch leichtere Strafen angewendet werden.

Absichtliche und affektierte Kopfhängerei ist schwer zu bekämpfen. Da der kopfhängerische Frömmler seinen Pharisäismus nicht selten für wirkliche Frömmigkeit hält, so artet er leicht in Fanatismus und Verfolgungswahn aus. Manchmal ist die Kopfhängerei auch ein Gemisch von wahrer Religiosität und äußerem Formelkram. Hier läuft die Erziehung Gefahr, Weizen und Unkraut miteinander auszuraufen.

Es ist eine nicht gerade seltene Erscheinung, daß Kinder wahrhaft frommer Eltern ein kopfhängerisches Wesen an sich haben. Das wahre Christentum, die Geburt von oben, vererbt sich nicht so leicht wie die menschlichen Fehler. Kinder, die von ihren Eltern fleißig und streng zu frommen Übungen angehalten werden, deren Gewissen aber von der christlichen Wahrheit zu wenig beeinflußt und bestimmt wird, verfallen in äußere Frömmelei und Scheinheiligkeit (Verstellung). Es ist eine leidige Thatsache, daß sich Eltern in dieser Hinsicht viel eher täuschen lassen als Lehrer. Trifft nun die Schulerziehung Maßnahmen wider solche Übel, so geschieht es leicht, daß heuchlerische Kinder ihre Eltern gegen den Lehrer einzunehmen wissen. So entsteht ein Zwiespalt in der Erziehung, wie er nicht schlimmer sein könnte. Denn so kann es leicht geschehen, daß Kinder in der Heuchelei fortschreiten und ihr kopfhängerisches Wesen benützen zu einem „Deckel der Bosheit" (1. Petri 2, 16). Der Erzieher hat sich in solchen Fällen sorgfältig zu hüten, daß er nicht zu dem scheinbar naheliegenden Mittel des Spottes und der öffentlichen Bloßstellung greift. Damit bessert er nichts, sondern erbittert und fanatisiert nur; die Besserung ist aber der wahre Zweck der Erziehung. Dagegen er bemühe sich, seinen Zögling mit weiser Hand zu wirklicher Erkenntnis der Wahrheit zu führen. Der scheinheilige Kopfhänger soll nach und nach zu der Überzeugung gelangen: „Meinen Lehrer kann ich nicht täuschen; sein Auge sieht hinter die Kulissen." Da genügt oft ein Blick, ein Wort, eine kurze Anweisung, eine völlig unerwartete Strafe; manchmal ist auch eine öffentliche Entlarvung geboten, besonders wenn Mitschüler Anteil oder Schaden genommen haben. Ist das kopfhängerische Wesen ein gutmütiges, unbewußtes, so ist der Umgang mit andern Schülern das einfachste und sicherste Mittel zu seiner Beseitigung; denn die Kopfhängerei ist unter allen Fehlern derjenige, welcher von der Jugend selbst am leichtesten bemerkt, am wenigsten verziehen und am empfindlichsten bestraft wird. Der Lehrer wird in solchen Fällen eher in die Lage kommen, einen Schüler schützen und ihn vor Mißhandlungen roher Gesellen bewahren zu müssen. Dadurch wird dem Erzieher die beste Gelegenheit geboten, den Schüler auf das Unpassende seines Benehmens und seiner Haltung aufmerksam zu machen und sich Einfluß und Vertrauen bei ihm zu sichern.

Die gefährlichste Art der Kopfhängerei ist die, wenn sich mit der Frömmelei die in der oben angegebenen Erklärung von „Lichtenberg" berührte Neigung zum Horchen, Thürstehen, Ohrenblasen, Verleumden, heimlichen Intrigieren u. s. w. verbindet. Hier gilt das Sprichwort: „Der Polterer ist besser als der Schleicher." Findet ein solcher Mensch willige Ohren für seine Zuträgereien und einen sorglosen Sinn für seine Spürnase, so kann er in heimlicher Maulwurfsarbeit etwas leisten. Wo aber ein scharfes Auge über ihm wacht und ein ehrlicher Mut ihn rückhaltlos abweist, da ist Hoffnung vorhanden, daß er, ermüdet durch vergebliches Bemühen, vor der Ehrlichkeit sich beugt und selbst zu ihr zurückkehrt.

3. Geschichtlich-pädagogische Erinnerungen. Jung-Stilling erzählt in seiner Lebensgeschichte (III, 286 f.): „Wenn ‚Freimuth' abends nach Hause kam und fand seine Frau in der Bibel oder sonst in einem erbaulichen Buche lesen, so fing er an, abscheulich zu fluchen: ‚Du feiner pietistischer Teufel! weißt ja wohl, daß ich das Lesen nicht haben will; dann griff er sie in den Haaren, schleppte sie auf dem Boden herum und schlug sie, bis das Blut aus Mund und Nase herausſprang; sie aber sagte kein Wort, sondern wenn er aufhörte, so faßte sie ihn um die Kniee und bat ihn mit Thränen, er möchte sich doch bekehren. Dann stieß er sie mit den

Digitized by Google

Füßen von sich und sagte: Canaille! das will ich bleiben lassen. Ich will kein ‚Kopfhänger' werden wie Du." — König Friedrich Wilhelm von Preußen, Vater Friedrichs d. Gr., schrieb den 5. März 1740 an den Grafen Zinzendorf u. a.: „Ein Kopfhänger bin ich dabei (in meinem Christentum) nicht, und werde es auch nicht werden, weil ich glaube, daß das thätige Christentum nicht darinnen besteht." Zinzendorf antwortete dem König darauf u. a., es seien ihm bei Lesung des königlichen Briefes „einige dubia (Zweifel) aufgestiegen". Der König verlangte nun dieselben zu wissen. Zinzendorf schrieb ihm darauf u. a.: „Mir wären keine Kopfhänger bei der Gelegenheit (in der Gegenwart Gottes) eingefallen. Übrigens haben Ew. Kön. Majestät ganz recht, daß Sie weder im gewöhnlichen Leben den Kopf hängen, noch es an andern lieben. Ich gehe auch so gerade, als ich kann. Aber es kommen Zeiten, da auch Könige krumm und sehr gebückt und den ganzen Tag traurig gehen müssen, wenn die Sünden über das Haupt gehen und wie eine schwere Last zu schwer werden. In dem Fall wäre es nicht gut, wenn man den Kopf nicht hängen wollte." (Verbeek, Zinzendorfs Leben und Charakter, Seite 221.)

Cannstatt. G. Kötzle.

Körperempfindungen

s. Empfindung

Körperhaltung

1. Körperhaltung beim Stehen. 2. Körperhaltung beim freien Aufrechtsitzen. 3. Abwechslung in der Körperhaltung. (Über die Schreibhaltung s. den Artikel: Schreiben).

1. Körperhaltung beim Stehen. Beim aufrechten Stehen ruhen in der Regel beide Füße mit der ganzen Sohle auf dem Boden; ihre äußeren Ränder und die Linien, welche die beiden vordersten und die beiden hintersten Spitzen der Füße verbinden, umschließen die Unterstützungsfläche, über welcher der Schwerpunkt des Körpers liegen muß, wenn letzterer ohne besondere Anstrengungen im Gleichgewicht gehalten werden soll. Der Schwerpunkt ist kein anatomisch festbestimmter Punkt, sondern ändert mit jeder Form- oder Stellungsveränderung seine Lage. Nimmt ein normal gebauter Körper mit mittleren Beckenverhältnissen eine straffe aufrechte Haltung ein, so liegt der Schwerpunkt in oder über dem zweiten Kreuzbeinwirbel. Verläßt der Körper diese Haltung und geht in die mehr bequeme Haltung über, die wir bei jedem seinen Körper in Zucht haltenden Menschen beobachten, so rückt der Schwerpunkt etwas nach nach vorn. Bilden die Füße, wie es in der Regel der Fall ist, einen nach vorn offenen Winkel von 40—50°, so hat die Unterstützungsfläche die Form eines Paralleltrapezes; sie vergrößert sich und erleichtert damit die Sicherheit der Balanzierung, je weiter — jedoch nur bis zu einer bestimmten Entfernung — die Füße von einander gestellt werden. Unterschenkel und Oberschenkel werden beim Stehen durch die an Hüft-, Knie- und Fußgelenken befindlichen Muskelpartieen in straffe Stützen verwandelt, wie auch die Wirbelsäule nur durch die an ihr befestigten Muskeln ihre aufrechte Haltung erhält. Die Wirbelsäule ist eine gegliederte, elastische Stütze, welche in der Hals- und Lendengegend nach vorn konvex, in der Brust- und Kreuzbeingegend nach vorn konkav gekrümmt ist. Diese Ausbiegungen, je nach den verschiedenen Stellungen des Kopfes, des Rumpfes und der Extremitäten schwankend, erleichtern die Balanzierung des Oberkörpers und damit dessen aufrechte Haltung. Die normale Gestalt der Wirbelsäule ist begründet durch den anatomischen Bau der einzelnen Teile, welche sie zusammensetzen, außerdem aber noch durch den mit dem Brustbein einen geschlossenen Ring darstellenden Brustkorb, welcher die Konkavität des Brustteils der Wirbelsäule in Spannung erhält, so daß der Brustkorb als ein integrierender Teil der Wirbelsäule aufzufassen ist (Baginsky). Letztere trägt auf ihrem obersten Ende den ziemlich frei beweglichen Kopf, dessen Schwerpunkt beim ungezwungenen Aufrechtstehen sich senkrecht über dem Atlasgelenk befindet.

Die so mannigfaltigen Stehweisen kann man in 2 Gruppen einteilen, nämlich in 1. die symmetrische Körperhaltung oder das gleichmäßige Stehen auf beiden Beinen und in 2. die asymmetrische Haltung oder das vorzugsweise Stehen auf einem Bein. Die symmetrische Körperhaltung verlangt gleichmäßiges Aufstehen beider Fußsohlen auf dem Boden, gleichmäßige Verteilung der Körperlast auf beide Beine und senkrechte Lage des Schwerpunktes über der Unterstützungsfläche. Bei der asymmetrischen Körperstellung ist das die Körperlast ausschließlich tragende Bein gestreckt, und der gemeinsame Schwerpunkt liegt senk-

Digitized by Google

recht über dem Fußgelenk des Standbeines, so daß der Körper etwas nach der Seite geneigt wird. Das andere Bein, das im Knie- und Hüftgelenk schwach gebeugt ist, wird leicht auf den Boden gesetzt und zwar am besten vor das stützende Bein. Die beste Stehweise ist nach Siegmund diejenige, bei welcher von Knie und Hüfte des stützenden Beines im Maximum eine möglichst geringe Muskelanstrengung beansprucht wird, und bei welcher wir über das verloren gehende Gleichgewicht nicht nur sogleich benachrichtigt werden, sondern dasselbe schnellstens und mit kleinstem Kraftaufwande wieder gewinnen können. Diese Stehweise muß demnach die sicherste, die am längsten zu behaupten und die von den Menschen allgemein und unwillkürlich gewählte sein. Alle diese Anforderungen erfüllt das vorzugsweise Stehen auf einem Bein viel mehr als das symmetrische Stehen. Nun ist aber zu bedenken, daß das Stehen auf einem Bein auch schädigend wirken kann, indem nämlich das Becken sich schief einstellt und die Wirbelsäule entsprechende Biegungen aufweist. Wird nun stets dasselbe Bein als Standbein benutzt, so können die regelmäßig sich wiederholenden anormalen Stellungen des Beckens und der Wirbelsäule zu dauernden werden; deshalb ist es notwendig, daß bei der asymmetrischen Körperstellung nicht immer dasselbe Bein als Standbein benutzt wird, sondern hierin ein regelmäßiger Wechsel eintritt.

Das Stehen fordert die Schule beim Antworten während des Unterrichts, beim Gesang, beim Turnen, bei der Knabenhandarbeit und event. beim Zeichnen. Wo nicht besondere Forderungen an die Körperhaltung durch die eigentümlichen Verhältnisse der genannten Unterrichtsgegenstände (Siehe die entsprechenden Artikel dieses Buches) gestellt werden, da soll die oben geschilderte zwar aufrechte, aber immerhin etwas bequeme Stellung von den Kindern eingenommen werden. Niemals dulde der Lehrer schiefe oder in sich zusammengesunkene Haltungen, weil diese die größten Nachteile für Atmung, Blutzirkulation und Verdauung haben. Die auf diese Weise entstehenden Verbildungen der Wirbelsäule, des Brustkorbes und des Beckens und die damit verbundenen Schädigungen des allgemeinen Wohlbefindens werden in dem Artikel: Rückgratsverkrümmungen geschildert werden. Weil das Stehen in einer bestimmten Haltung bezw. auf einer Stelle sehr ermüdet, so gestatte man nicht nur, sondern rege dazu an, bei längerem Stehen mannigfache Stellungen des Körpers einzunehmen und den Ort soweit als angängig zu verändern. Schädigend wirkt auch die übermäßige Dauer des Stehens, insbesondere für Mädchen in der Zeit der Pubertät. Für das Stehen in den Schulbänken muß zwischen Sitz und Tisch ein genügend großer Raum vorhanden sein, damit die Beine gestreckt werden können, weil sie nur dann dem Körper eine gute Stütze gewähren; die Beugung der Kniee, veranlaßt durch zu enge Distanz der Subsellien, führt zu starker Ermüdung. Müssen die Kinder beim Aufstehen seitlich aus der Bank heraustreten, so nehmen sie meistens eine schiefe Stellung ein, weil sie nur mit einem Bein aus der Bank treten; wenn der Schüler nun längere Zeit hindurch denselben Platz hat, so wird er immer wieder die gleiche schlechte Haltung einnehmen. Bei derartigen Bänken hat daher der Lehrer besondere Obacht auf die Körperstellung zu geben.

2. Körperhaltung beim freien Aufrechtsitzen. Unser Körper muß beim freien Aufrechtsitzen im stabilen Gleichgewicht sein, d. h. der Schwerpunkt, der sich etwas vor dem Körper des 9. und 10. Brustwirbels befindet, muß senkrecht über der Unterstützungsfläche liegen. Diese muß von wenigstens 3 Punkten gebildet werden. Als Stützpunkte des Oberkörpers beim Sitzen dienen zunächst die untersten Ränder der Hüftknochen, die sog. Sitzknorren oder Sitzhöcker, an denen eine Reihe von Muskeln befestigt ist, welche von hier aus nach dem Oberschenkel gehen. Bei aufrechter Haltung des Körpers ruht infolge der bogenförmigen Gestalt dieser Ränder immer nur ein Punkt jedes Sitzhöckers auf der Unterlage. Bewegt sich der Oberkörper nach vorwärts oder nach rückwärts, so berührt immer wieder ein neuer Punkt die Sitzunterlage. Die Linie, welche man sich jedesmal diese beiden tiefsten Punkte verbindend denkt, heißt die Sitzhöckerlinie. Sie kann, sobald der Schwerpunkt senkrecht über ihr liegt, dem Körper Ruhe gewähren, während jede Veränderung des Schwerpunktes diese aufhebt, was um so leichter möglich sein wird, als die Unterstützungsfläche nur sehr schmal ist. Zum ruhigen, sicheren Sitzen muß also noch ein dritter Unterstützungspunkt kommen, damit die Unterstützungsfläche größer werde und der Körper nicht bei jeder geringen Bewegung sein Gleichgewicht verliere. Dieser dritte Punkt kann nun vor oder hinter der Sitzhöckerlinie liegen, und danach unterscheidet

Digitized by Google

man eine vordere Sitzlage, bei welcher die Schwerlinie vor die Sitzhöckerlinie, und eine hintere, bei welcher jene hinter diese fällt.

Bei der vorderen Sitzlage liegt also der dritte Punkt der Unterstützungsfläche vor der Sitzhöckerlinie und wird gegeben durch die Berührung der Oberschenkel mit der vorderen Kante der Sitzbank. Obwohl hierbei die Unterstützungsfläche eine ziemlich große ist, so ist doch ein andauerndes, ruhiges Aufrechtsitzen nicht möglich, da der Rumpf mit den Oberschenkeln im Hüftgelenk leicht beweglich vereinigt und, dem Gesetz der Schwere folgend, geneigt ist, nach vorwärts zu fallen. Diesem Bestreben wirken nun aber verschiedene Einrichtungen entgegen, indem der Beweglichkeit im Hüftgelenk durch die Anordnung der Muskeln an der Hinterseite der Schenkel eine gewisse Grenze gesetzt ist. Vom Sitzhöcker gehen nämlich nach den Unterschenkeln mehrere Muskeln, welche die Beugung des Kniegelenks besorgen, oder aber welche bei gestrecktem und festgestelltem Kniegelenk den Sitzhöcker nach abwärts ziehen und das Becken aufrichten. Ist also der Rumpf mit dem Kopfe bis zu einer gewissen Grenze nach vorn geneigt, so wird dem weiteren Vorwärtsneigen bei gestrecktem Kniegelenk durch die intensive Spannung der genannten Muskeln Halt geboten. Denselben Effekt erreichen wir natürlich auch, wenn wir durch Übereinanderschlagen der Schenkel die hinteren Schenkelmuskeln eines unserer Beine mehr spannen und so wenigstens einen Sitzknorren feststellen, was noch den Vorteil hat, daß wir durch Abwechselung den Muskeln nach einiger Zeit Ruhe gewähren können. Endlich läßt die große Muskelgruppe, welche sich von der Fläche und den Rändern der Hüftknochen nach dem Oberschenkel erstreckt, dieses Niedersinken des Oberkörpers nach vorn nicht zu. Alle diese Kräfte wirken an den Beinen, während am Rücken eine andere Gruppe von Muskeln in Wirksamkeit ist. Es sind dies die Rückenstrecker, welch ein langen Zügen an der Hinterseite des Rumpfes, vom Hinterhaupte bis zum Becken herab, sich erstrecken, auch von Wirbel zu Wirbel hinziehen und jeden einzelnen Teil der Wirbelsäule hinterwärts dem andern nähern. So sehen wir denn eine Zahl von Kräften für die Aufrechthaltung des Körpers in der vorderen Sitzlage thätig; wir sehen aber zugleich, daß es nicht sowohl einfach physikalische, sondern vitale Kräfte sind, welche in Thätigkeit kommen (Baginsky). Da die Muskeln durch längere Anstrengung ermüden, so folgt der Rumpf der Neigung seines Schwerpunktes und fällt vornüber. Einen neuen Unterstützungspunkt findet der Körper, indem die Arme auf den vorstehenden Tisch gelegt oder gestützt werden, oder indem die Brust an dessen Vorderkante gepreßt wird. Es ergiebt sich also, daß ein bequemes, andauerndes freies Aufrechtsitzen in der vorderen Sitzlage nicht möglich ist.

Bei der hinteren Sitzlage fällt die Schwerlinie hinter die Sitzhöckerlinie. Fehlt eine Unterstützung des Rückens durch Lehnenvorrichtungen, so ist der dritte Punkt der Unterstützungsfläche in der Spitze des Steißbeines gegeben. Dieser Punkt erreicht aber nur die Sitzfläche, wenn wir, auf den Sitzknorren ruhend, die Beckenpartie nach hinten ausbiegen und der ganzen Wirbelsäule eine intensive Krümmung nach vorn geben. Da die Knochen des Beckens fest miteinander verbunden sind, der dritte Punkt also ein anatomisch unverrückbarer, nicht mehr erst zu fixierender ist, so liegt hierin zwar ein Vorzug der hinteren Sitzlage vor der vorderen, aber der Nachteil besteht darin, daß die stark nach hinten gekrümmte Stellung nur durch eine angestrengte, stark ermüdend wirkende Muskelarbeit innegehalten werden kann. Die Ermüdung der Rückenstrecker führt zu einem völligen Zusammensinken des Körpers mit allen damit verbundenen Nachteilen für Atmung, Zirkulation und Verdauung. Zum aufrechten Sitzen muß daher die Wirbelsäule und der auf ihr ruhende Rumpf einen Stützpunkt haben, der durch die Lehne gegeben wird. Höhe und Gestalt derselben müssen den anatomischen und physiologischen Bedingungen des Oberkörpers angepaßt sein (s. Artikel: Schulbank). Beim Aufrechtsitzen ist ferner darauf zu achten, daß die Lendengegend sich fest an den unteren Teil der Lehne legt, während der obere etwas nach rückwärts geneigte Rückenteil durch den oberen Teil der Lehne eine ausreichende Unterstützung findet, so daß die Brust sich frei ausdehnen kann und die Unterleibsorgane nicht gedrückt werden. Benutzt der Schüler nicht den unteren, sondern nur den oberen Teil der Lehne, so wird alsbald der Körper zusammensinken, die Wirbelsäule stark gebogen u. s. w. Eine solche Haltung darf nie geduldet werden. Befindet sich der Oberkörper in einer aufrechten Haltung, daß der Schwerpunkt desselben nahezu senkrecht über der Mitte der Unterstützungsfläche liegt, so ist das Aufrechtsitzen ohne erhebliche Muskel-

Digitized by Google

arbeit möglich, weil der Körper mittels rein physikalischer Verhältnisse in seiner Stellung erhalten wird. Anders aber ist es, wenn der Oberkörper oder einzelne seiner Teile eine von jener normalen Stellung abweichende Lage einnehmen; dann müssen die Rückenmuskeln, namentlich diejenigen, welche vom Kreuzbein und den Hüftbeinen entspringen und nach den Rippen gehen, den Rumpf aufrecht halten. Aber auch diese Muskelanstrengung führt zur Ermüdung, so daß von Zeit zu Zeit der Rücken gerade gestreckt wird; dadurch werden die Muskeln entspannt, die Unterleibsorgane von ihrer Pressung befreit, die Brust ausgedehnt und auf solche Weise das Nachteilige dieser Sitzhaltung wieder beseitigt. Alles zusammengenommen, wird man für die Kinder stets diejenige Sitzlage empfehlen, bei welcher der Schwerpunkt des Oberkörpers ein wenig hinter die Sitzhöckerlinie fällt, und bei welcher der Neigung des Rumpfes, nach rückwärts zu fallen, durch Anbringung einer Lehne entgegen gewirkt wird.

Während allgemein die Sitzfläche wagerecht gehalten und die Lehne etwas nach hinten geneigt wird, empfiehlt Dr. Felix Schenk als ein sehr wirksames Mittel gegen die schlechte Sitzhaltung Schulbänke mit hoher, rückwärts gerichteter Lehne und mit einem nach hinten geneigten Sitze. In solchen Schulbänken lehnen sich die Kinder bei eintretender Ermüdung hinten an und sollen aus rein statischen Gründen ruhend aufrecht bleiben. Indessen ist es bei diesem Sitzen doch auch möglich, daß das Gesäß auf der Bank nach vorn rückt und die Wirbelsäule in der Lendengegend eine starke Wölbung erfährt.

Je breiter das Sitzbrett ist, desto größer ist die Unterstützungsfläche und desto sicherer und ruhiger ist das Sitzen. Wenn es sonach am besten wäre, daß die Sitzfläche bis an die Kniekehle reiche, so sprechen hiergegen doch wichtige physiologische Gründe. Da an der Hinterseite der Schenkel die großen Gefäße und Nerven verlaufen, so würde jede Gewichtsbelastung der Oberschenkel in der Gegend des Kniegelenks einen permanenten Druck auf Gefäße und Nerven ausüben mit allen demselben zugehörigen nachteiligen Folgen, wie Gefühl des Einschlafens, Ermüdung der Muskeln sowohl des Oberschenkels wie des Unterschenkels u. s. w.; bei längerer Dauer und steter Wiederholung würden Ernährungsstörungen der Muskulatur wie aller übrigen Gewebe, welche den Unterschenkel zusammensetzen, nicht ausbleiben. Eine zu schmale Sitzfläche gewährt dem Oberkörper nicht eine ausreichend große Unterstützungsfläche; auch liegt die Befürchtung nahe, daß die Kinder auf den vorderen Rand der Bank rücken, hier die Geschlechtsteile scheuern und so zu sexuellen Verirrungen verführt werden. — Wenn bei dieser vorderen Sitzlage die Füße fest auf den Boden gestellt werden, so kommt dieser letzte Punkt noch als Hilfspunkt zur Vergrößerung der Unterstützungsfläche hinzu.

Beim freien Aufrechtsitzen dürfen die Beine nicht übereinander geschlagen werden, weder an den Knieen, noch an den Knöcheln, weil einesteils eine solche Haltung eine schiefe Einstellung des Beckens und der Wirbelsäule bedingt und weil anderenteils durch den dichten Zusammenschluß der Beine die Geschlechtsteile erwärmt und dadurch sexuelle Verirrungen hervorgerufen werden. Aus letzterem Grunde dulde man nicht das Verstecken der Hände unter der Tischplatte oder in den Taschen. Die Füße dürfen nicht unter die Bank zurückgezogen werden, sind vielmehr in einer Entfernung von etwa 30 cm von einander mit der ganzen Sohle auf den Boden zu setzen.

3. Abwechselung in der Körperhaltung. Es ist bereits darauf hingewiesen, daß bei längerer Dauer des Stehens und des freien Aufrechtsitzens eine Ermüdung des Körpers eintritt, die das Einnehmen einer bequemeren, aber gesundheitsschädlichen Haltung zur Folge hat. Eine Abwechselung in der Körperhaltung während des Unterrichts ergiebt sich daher mit Notwendigkeit. Es ist bekannt, daß das lange Sitzen zu mannigfachen Störungen des Blutumlaufs, der Atmung, der Verdauung, zu Rückgratsverkrümmungen u. s. w. führt; ferner ist die Thatsache unbestritten, daß die Kinder, je länger sie sitzen, um so geneigter werden, eine krumme Haltung einzunehmen. Darin liegt eine große Gefahr für die Entstehung bleibender Rückgratsverkrümmungen. Auch Dr. Schultheß findet durch seine Untersuchungen die schon oft ausgesprochene Ansicht bewiesen, daß das Sitzen an und für sich Kindern mit Anlage zu Rückgratsverkrümmungen gefährlich sei, eben deshalb, weil jede vorhandene Asymmetrie der Wirbelsäule im Sitzen stärker hervortritt und etwa vorhandene Seitenabweichungen verstärkt werden. Er sieht hierin eine neue Aufforderung, das Schulsitzen für solche Kinder möglichst zu beschränken bezw. zweckmäßig zu unterbrechen; dies gilt sowohl für die Schule als auch für die durch diese veranlaßte Anfertigung

Digitized by Google

häuslicher Aufgaben, wodurch die Kinder gezwungen sind, in gleicher Weise wie in der Schule auch im Hause thätig zu sein. Natürlich zeigen sich jene Nachteile in ihrer Allgemeinheit nur bei der schlechten Sitzhaltung; beim normalen Sitzen und bei Benutzung einer richtig konstruierten Lehne treten diese Schäden weniger in Erscheinung. Das viele Sitzen hat aber auch schwer wiegende Folgen für die sittliche Entwickelung. „Das stundenlange Zubringen auf dem heißgewordenen Sitze in warmer Kleidung und mit wechselweise übereinander geschlagenen Beinen verführt die Jugend bei eintretender Geschlechtsreife zu der so tief beklagenswerten Selbstbefleckung, zu der es ja auch sonst leider nicht an Versuchungen fehlt, und die unsagbar viele frische, blühende Jugendkraft zum Opfer fordert“ (Götze).

Es wäre nicht schwer, wenigstens bei der häuslichen Beschäftigung die Jugend nicht immer sitzend, sondern auch stehend arbeiten zu lassen; aber auch in der Schule ist dies auszuführen. Götze tritt für häufigeres Stehen der Kinder beim Unterricht ein. Er geht von der Erwägung aus, daß das Kind bei einem großen Teile des Unterrichts, z. B. beim Kopfrechnen, in Geographie, Geschichte und Naturkunde, beim Anschauungs- und Leseunterricht ebenso gut stehen als sitzen kann. Das Singen muß sogar im Stehen geübt werden. Selbst das Schreiben ist bei entsprechender Einrichtung der Schulsubsellien im Stehen auszuführen. Auf diese Weise wäre die Gesamtheit der durch das Sitzen bewirkten Gesundheitsschädigungen beseitigt und dafür ein Gewinn für die körperliche Ausbildung eingetauscht. Durch das Stehen wird auch unter gewissen Verhältnissen das nach anhaltendem Sitzen eintretende schlaffe, apathische Wesen der Kinder beseitigt und statt dessen die Spannkraft und Aufnahmefähigkeit derselben für den Unterricht erhöht. Aus solchen Erwägungen sind die sog. Sitz-Steh-Schulbänke hervorgegangen, deren bekannteste Systeme die von Götze und von Schultheß sind.

Natürlich ist es, daß das Stehen nicht von langer Dauer sein kann. Dornblüth weist auf die bekannte Thatsache hin, daß Stehen viel rascher und mehr ermüdet als Gehen. Die größere Anstrengung, die durch das Stehen hervorgerufen wird, besteht in dem Druck der Körperlast auf die tragenden Gelenkknorpel, in der Spannung gewisser Gelenkbänder und in der stark ermüdenden Kontraktion derjenigen Muskeln, welche das Gleichgewicht und die Streckung der Glieder zu erhalten haben. Der Rücklauf des Blutes in den Beinen vollzieht sich beim Stehen schwerer als beim Sitzen, weil auf den untersten Adern eine fast doppelt so hohe Blutsäule lastet. Auf diese Weise werden sowohl Anschwellungen der Füße als auch Erweiterungen der Venen mit allen ihren unangenehmen Folgen erzeugt; außerdem können Gelenkbänder durch anhaltende Spannung gedehnt, Knochen durch ungleiche Belastung in ihrer Form verändert werden, wie dies alles sich bei jugendlichen Individuen gewisser Berufskreise findet. Die durch längeres Stehen hervorgerufene körperliche Ermüdung hat auch geistige Abspannung im Gefolge, die sich bei Kindern natürlich früher zeigt als bei Erwachsenen. Läßt der Lehrer die Schüler stehen, so muß er ganz besonders Obacht geben, daß es nicht zu lange geschieht; auch hat er sich gegenwärtig zu halten, daß die körperliche Kraft individuell verschieden ist und Überanstrengung die größten Nachteile hat. Es empfiehlt sich daher, das richtige Sitzen durch Stehen zu unterbrechen, nicht aber das Stehen vorherrschen zu lassen.

Litteratur: Parow, Studien über die physikalischen Bedingungen der aufrechten Stellung und der normalen Krümmungen der Wirbelsäule. Birchows Archiv, 1861. Bd. 31. — H. Meyer, Die Mechanik des Sitzens mit besonderer Rücksicht auf die Schulbankfrage. Birchows Archiv, 1867. Bd. 38. — Siegmund, Aus der Werkstätte des menschlichen und tierischen Organismus, 1882. — Staffel, Die menschlichen Haltungstypen und ihre Beziehungen zu den Rückgratsverkrümmungen, 1889. — Dr. F. Schenk, Zur Schulbankfrage. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege, 1894. — Dr. W. Götze, Eine neue Steh- und Sitz-Schulbank. Zeitschr. f. Schulgesundh., 1894. — Dr. Dornblüth, Goetzes Sitz- und Stehschulbank. Zeitschr. f. Schulgesundh., 1895. — Baginsky, Handbuch der Schulhygiene. 3. Aufl. 1897.

Berlin. O. Janke.

Körperliche Züchtigung

s. Strafe

Körperpflege

Die Körperpflege hat es mit den verschiedenen Maßnahmen zu thun, durch welche das Kind vorzugsweise in Bezug auf seine leibliche Gesundheit gefördert wird bezw. vor Krankheiten bewahrt bleibt, um demselben alle Vorteile zu teil werden zu lassen, die aus einer vollkommenen Gesundheit hervorgehen und auf die in dem Artikel „Gesundheitslehre

Digitized by Google

in der Volksschule" hingewiesen ist. Zwar fällt in dieser Hinsicht dem Elternhause die Hauptaufgabe zu, aber auch die Schule muß das körperliche Wohlbefinden der Schuljugend beachten und nach Möglichkeit fördern. Die verschiedenen Funktionen des menschlichen Organismus stehen in so mannigfacher Abhängigkeit von einander, daß sie in Wirklichkeit nicht zu trennen sind; aber für die Darstellung bedarf es einer Scheidung nach den einzelnen Organsystemen. Da für die einzelnen hierher gehörenden Fragen besondere Artikel gegeben sind, so soll an dieser Stelle nur eine Zusammenstellung des vorhandenen Stoffes geboten werden.

1. Allgemeine Artikel: Diätetik; Einfluß des Schulbesuchs auf die Gesundheit; Entwickelung, körperliche; Schulaufsicht, ärztliche; Schulkrankheiten.

2. Knochensystem: Ausstattung der Schule; Entwickelung, körperliche; Entwickelungskrankheiten; Handarbeit, hygienisch; Körperhaltung; Schulbank; Schreiben; Schulkrankheiten; Zeichnen.

3. Muskelsystem: Eislauf; Handarbeit, hygienisch; Körperhaltung; Spiel; Turnen.

4. Nervensystem: Abspannung; Ausfall des Unterrichts; Belastung, erbliche; Eislauf; Ermüdung; Ferien; Geistesstörungen; Genußsucht; Nervosität; Pausen; Stundenplan; Spiel; Turnen; Unterrichtszeit.

5. Atmung: Ausstattung des Schulzimmers; Bau des Schulhauses; Eislauf; Gesang, hygienisch; Handarbeit für Mädchen; Handarbeit, hygienisch; Heizung und Lüftung der Schulen; Körperhaltung; Nasenatmung; Schreiben; Spiel; Turnen; Zeichnen.

6. Funktionen der Haut: Abhärtung; Baden und Schwimmen; Bäder; Hautpflege; Internat.

7. Ernährung: Ernährung; Internat; Körperhaltung; Nachmittagsunterricht; Pausen; Stundenplan.

8. Arbeit und Ruhe: Arbeit, häusliche; Arbeitszeit; Aufstehen; Internat; Nachmittagsunterricht; Pausen; Stundenplan; Spiel; Turnen; Unterrichtszeit.

9. Sinnesorgane: Akkommodation; Augengläser; Augenkrankheiten; Beleuchtung der Schulzimmer; Blindenanstalt und Blindenerziehung; Bücher und Hefte; Farbenblindheit; Farbensinn; Handarbeit für Mädchen; Handarbeit, hygienisch; Lesen, hygienisch; Schiefertafel; Schreiben; Schrift; Schwerhörigkeit; Taubstummenanstalten; Zeichnen.

Berlin. O. Janke.

Korrektionsschulen

s. Rettungshäuser

Korridore

s. Gänge

Krämpfe

1. Definition. 2. Hauptformen. 3. Vorkommen. 4. Behandlung während des Krampfanfalls. 5. Weitere Behandlung.

1. Definition. Man bezeichnet alle unwillkürlichen Muskelkontraktionen als Krämpfe oder Konvulsionen. Zum Begriff des Krampfes gehört also keineswegs die Ausbreitung der unwillkürlichen Kontraktionen über die ganze Körpermuskulatur, sondern es kommen auch Krämpfe vor, welche nur eine Körperhälfte oder nur eine Extremität oder sogar nur einen einzigen Muskel befallen. Ebenso ist der Bewußtseinsverlust kein konstantes Merkmal des Krampfes. Es giebt viele Krämpfe ohne Bewußtseinsverlust.

2. Hauptformen. Man unterscheidet zunächst a) Konvulsionen mit koordinierten Muskelkontraktionen: die unwillkürlichen Bewegungen gleichen hier den willkürlichen Bewegungen. So kommen z. B. unwillkürliche Greifbewegungen vor, welche der willkürlichen Greifbewegung vollständig gleichen; sie sind nur krankhaft, insofern sie unwillkürlich sind: die Greifbewegung hat im Augenblick gar keinen Zweck und wird vom Kind gar nicht gewollt. b) Tonische Konvulsionen: sie erwecken in keiner Weise den Schein einer Willkürbewegung und sind außerdem durch das länger währende Gleichbleiben der Intensität der Kontraktion gekennzeichnet. c) Klonische Konvulsionen: sie ähneln wie die unter 2 aufgeführten tonischen Konvulsionen gleichfalls den Willkürbewegungen nicht und sind außerdem dadurch ausgezeichnet, daß die unwillkürlichen Muskelkontraktionen fortwährend von Erschlaffungen (Muskelresolutionen) unterbrochen werden.

Außer dieser Unterscheidung bezw. der Form der Krämpfe ist eine Unterscheidung bezüglich des Gesamtverlaufs notwendig. Man unterscheidet in der letzteren Hinsicht anfallsweise auftretende und kontinuierliche Krämpfe. Erstere sind viel häufiger als letztere. Der einzelne Krampfanfall zeigt nicht immer während

Digitized by Google

feines ganzen Verlaufs dieſelbe Krämpfform, ſondern er zerfällt in einzelne Stadien oder Phaſen, deren jede eine beſondere Krampfform zeigt. Viele Krampfanfälle ſind alſo gemiſcht.

3. Vorkommen. Krampfanfälle kommen im Kindesalter namentlich bei folgenden Krankheiten vor a) bei Epilepſie. Die Krämpfe treten hier ſtets anfallsweiſe auf. Der einzelne Anfall beſteht aus 2 Phaſen, einer toniſchen und einer kloniſchen. Faſt die ganze Körpermuskulatur iſt an dem Krampf beteiligt. Das Bewußtſein iſt ſtets aufgehoben. Damit hängt es zuſammen, daß oft (nicht in allen Fällen!) unwillkürlicher Urinverluſt, zuweilen auch Kotabgang vorkommt. Auch Zungenbiß iſt häufig. Die Dauer des Krampfanfalls beträgt meiſt einige Minuten. Der Bewußtſeinsverluſt überdauert den Krampf meiſt um 5 Minuten bis mehrere Stunden. Sehr bemerkenswert iſt die Thatſache, daß zuweilen ſtatt dieſer ausgeprägten Krampfanfälle (ſog. grand mal) leichtere Anfälle vorkommen, in welchen ſich die Krämpfe auf eine kaum bemerkbare Augenbewegung beſchränken und das Hauptſymptom ein momentaner Bewußtſeinsverluſt iſt (ſog. petit mal, Abſencezuſtand). b) bei Hyſterie. Die Krämpfe treten auch bei dieſer ſtets anfallsweiſe auf. Der Anfall durchläuft in der Regel zuerſt ein toniſch-kloniſches Stadium, dann folgt ein Stadium koordinierter Krampfbewegungen. Im Verlauf des letzteren ſind auch krampfhafte Ausdrucksbewegungen (Schreien, Lachen, Weinen, Abwehrbewegungen u. ſ. w.) nicht ſelten. Auch Sinnestäuſchungen und verwirrtes, oft theatraliſches Sprechen kommen oft zur Beobachtung. Das Bewußtſein bleibt erhalten, Zungenbiß, Einnäſſen und Kotabgang kommen faſt niemals vor. Die Dauer des hyſteriſchen Anfalls iſt meiſt größer als jene des epileptiſchen. c) bei organiſchen Hirnkrankheiten. Unter dieſen ſpielt namentlich die akute Gehirnentzündung (Encephalitis acuta) im Kindesalter die größte Rolle. Sie verläuft kaum jemals ohne Krampfanfälle. Die Krampfform entſpricht im ganzen derjenigen des epileptiſchen Anfalls. d) bei Eklampſie. Hierunter verſteht man Krampfanfälle, welche akut im Kindesalter auftreten und meiſt eben ſo raſch wieder verſchwinden. Sie gleichen den epileptiſchen vollkommen. Zuweilen geht eine kindliche Eklampſie ſpäter in Epilepſie über. Sie entſteht am häufigſten auf reflektoriſchem Wege, d. h. durch abnorme ſenſible Reize, welche von irgendeiner Körpergegend auf das Centralnervenſyſtem einwirken. Zu dieſen gehören namentlich: der Zahndurchbruch (Dentition), Kotſtauung im Darm, Würmer, Maſtdarmpolypen, Fremdkörper und Entzündungen im Ohr oder in der Naſenhöhle, ſchmerzhafte Wunden (eingeſpießte Nadeln, eingetretene Dornen u. ſ. w.). Zuweilen liegt der auslöſende Reiz auch in dem krankhaft veränderten Blut. Hierher gehören die eklamptiſchen Krampfanfälle bei fieberhaften Infektionskrankheiten, bei Alkohol- und Metallvergiftungen und bei chroniſchen Nierenkrankheiten. Bei erblich belaſteten Kindern kann auch ein heftiger Affektſtoß (Schreck, Angſt, Freude, Zorn) ein oder mehrere eklamptiſche Anfälle hervorrufen. Auch rachitiſche Kinder ſcheinen prädisponiert. e) bei Chorea (Veitstanz). Der Verlauf iſt hier kein anfallsweiſer, ſondern ein kontinuierlicher. Die unwillkürlichen Bewegungen ſind koordiniert. Sie treten faſt ſtets vereinzelt, d. h. auf eine Extremität oder ein Segment einer Extremität beſchränkt auf und wechſeln dabei ſtets ihren Ort. Selten beſchränken ſie ſich auf eine Körperhälfte (Hemichorea). Meiſt treten ſie dann ganz beſonders heftig auf, wenn das Kind eine willkürliche Bewegung zu machen verſucht. Der Ablauf der letzteren wird dann durch die unwillkürlichen Zwiſchenbewegungen geſtört: die Kinder greifen fehl, laſſen Gegenſtände plötzlich fallen (infolge einer unwillkürlichen Kontraktion der Streckmuskeln der Finger) u. ſ. f. Das Bewußtſein iſt ſtets ungeſtört.

4. Behandlung während der Krampfanfälle. Die Zahl der mit Krampfanfällen, öfteren oder ſeltenen, behafteten Kinder iſt außerordentlich groß. Namentlich ſind die epileptiſchen und eklamptiſchen außerordentlich häufig. Der Lehrer wird daher nicht ſelten einen Krampfanfall im Unterricht erleben und die erſte Hilfe ſelbſt leiſten müſſen. Dieſe beſteht darin, daß das Kind weich gebettet wird, z. B. auf Kiſſen, zuſammengelegte Kleider ꝛc., um eine Verletzung durch die Schleuderbewegungen des Anfalls zu verhüten. Ferner ſind die Kleider zu lockern, um die Atmung frei zu erhalten. Das oft geübte „Aufbrechen“ der zuweilen krampfhaft eingeſchlagenen Finger iſt ganz zwecklos. Die anderen Kinder ſind unbedingt ſofort zu entfernen. Handelt es ſich um einen hyſteriſchen Krampfanfall (ſ. o.), ſo iſt auch die energiſche Abreibung der Bruſt und des Rückens mit einem in kaltes Waſſer getauchten Tuche zu empfehlen.

Digitized by Google

5. Weitere Behandlung. In jedem Fall ist, sobald zum erstenmale ein Krampfanfall beobachtet worden ist, ein Arzt zuzuziehen. Dieser hat die Diagnose zu stellen. Bei Chorea, Eklampsie und Hirnkrankheiten wird das Kind bis zur Genesung von der Schule fern bleiben. Bei epileptischen und hysterischen Kindern ist dies undurchführbar, so lange die Anfälle sich nicht zu sehr häufen. Dem Lehrer, bezw. Erzieher fällt weiterhin nur die Aufgabe zu, bei solchen Kindern gewisse Regeln zu beobachten. Man hat häufig empfohlen, solche Kinder, weil krank, überhaupt nicht zu strafen, namentlich aus Furcht, der mit der Bestrafung verbundene Affekt könne einen Anfall auslösen. Letztere Möglichkeit ist ohne weiteres zuzugeben. Trotzdem kann ich dies absolut strafloſe Regime nicht empfehlen. Ich habe schon zu oft die Konsequenzen beobachtet. Zunächst mag mancher Anfall verhütet worden sein. Dafür entwickelt sich eine bei Epilepsie und Hysterie ganz besonders drohende Störung des Charakters. Krankhafte Zornmütigkeit, Launenhaftigkeit, Eigenwilligkeit, Unwahrhaftigkeit ꝛc. stellen sich unfehlbar ein. Nicht wenige dieser verzogenen Individuen endigen als Verbrecher. Überdies nötigen die überhand nehmenden Charakterfehler schließlich doch zu strafendem Einschreiten. Dann geht auch der Vorteil der Vermeidung einiger Anfälle verloren. Ich kann daher auf Grund vieler Erfahrungen nur raten, epileptische und namentlich hysterische Kinder zu erziehen und zu erziehlichen Zwecken zu strafen wie andere Kinder, selbst auf die Gefahr eines Anfalls hin, und würde nur befürworten körperliche Züchtigungen zu vermeiden. Nur, wenn der Krampfanfall selbst die Ursache eines Vergehens ist, hat die Strafe selbstverständlich zu unterbleiben. Am häufigsten kommt dies bei dem oben erwähnten „petit mal“ epileptischer Kinder vor. Die momentane Bewußtseinspause kann dem Lehrer eine Unaufmerksamkeit vortäuschen und hat schon manchmal irrtümlich zu Bestrafungen geführt. Bei hysterischen Kindern ist ferner namentlich zu raten, aus der Krankheit möglichst wenig Aufhebens zu machen.

Einige Vorsicht erfordert auch der Turnunterricht. Bei Kindern, welche gelegentlich epileptische Anfälle haben oder eklamptische durchgemacht haben, ist es rätlich, die Gerätübungen, soweit sie mit Schwingen, starken Erschütterungen verbunden sind, gänzlich wegzulassen. Überhaupt ist körperliche Überanstrengung zu vermeiden. Bei hysterischen Kindern ist eine solche Vorsicht im allgemeinen nicht notwendig.

Litteratur: Vergl. namentlich die einzelnen Artikel des Reallexikons der medizinischen Propädeutik. Wien, Urban und Schwarzenberg, und des Diagnostischen Lexikons im gleichen Verlage. Ferner Soltmann, Handb. der Kinderkrankheiten V, 1; Smidt, Arch. f. Kinderkrankh. N. F. XV; Henoch, Vorlesungen über Kinderkrankheiten. 2. Aufl. Berlin 1883.

Jena. Th. Ziehen.

Krankheiten

s. ansteckende Krankheiten

Kränzchen der Kinder

s. Vergnügungen

Krätze

Diese Hautkrankheit wird durch die Krätzmilben (sarcoptes scabiei) erzeugt, welche meistens durch Berührung erkrankter Personen, nicht selten auch durch Benutzung des Bettes oder der Kleidung von Krätzkranken übertragen werden. Die Milben durchdringen die dünne Oberhaut und bohren sich in die oberflächlichen Hautschichten ein, wo sie ihre Eier ablegen. Durch das Einbohren erzeugen sie ein lebhaftes Jucken, und durch Eiterung in den Milbengängen einen Ausschlag. Letzterer findet sich nicht sowohl an den Händen, als vielmehr am Unterbauch, den Geschlechtsteilen, dem Gesäß und den hinteren Teilen der Oberschenkel. Das Jucken macht sich besonders in der Bettwärme sehr unangenehm bemerkbar, hindert die Kinder am Einschlafen und veranlaßt sie zu heftigem Kratzen. Die Krankheit läßt sich nach dem Gesagten leicht erkennen.

Will der Lehrer ein ihm verdächtig erscheinendes Kind untersuchen, so ist es wegen der Entblößung der Körperteile rätlich die Untersuchung in Gegenwart einer zweiten erwachsenen Person vorzunehmen.

Die Behandlung besteht in vom Arzt verordneten Einreibungen mit Styrax oder Perubalsam; ferner ist notwendig das Auskochen der benutzten Leib- und Bettwäsche bezw. Desinfektion derselben und der Unterkleider in strömendem Dampf.

Nicht immer gelingt es, die Kinder in einem Male vollständig von der Krankheit zu

Digitized by Google

befreien, eine abermalige event. dritte Vorstellung beim Arzt in vierzehntägigen Zwischenräumen ist erforderlich.

Während der nur 3 Tage dauernden Kur seien die Kinder als Kranke isoliert, später hingegen nicht mehr.

Auch reinliche Kinder können durch Ansteckung die Krankheit ecquirieren; unter den Lehrern sind am meisten die Turnlehrer gefährdet.

Die an und für sich ungefährliche aber sehr lästige Erkrankung werde von dem Lehrer außer dem Arzt nur den Eltern und auch diesen immer mit einer gewissen Vorsicht bekannt gegeben.

Litteratur: Kunze, Comp. d. inneren Medizin, Stuttgart 1889. — Ziegler, Lehrbuch der pathologischen Anatomie. Jena, G. Fischer 1891.

Jena. A. Gärtner.

Kreisschulinspektor

s. Schulaufsicht

Kretinismus

s. Cretinismus

Kriecherei

Keine Untugend widerspricht in so hohem Grade der Charakterstärke der Sittlichkeit wie die aus Selbstsucht, Schmeichelei, Schleicherei, Duckmäuserei und Hundedemut zusammengesetzte Kriecherei. In ihr verkörpert sich die Verneinung des Rechts der sittlichen Selbstbehauptung. Ihr innerstes Wesen ist Selbstentwürdigung, die sich um persönlichen Vorteils willen in das Gewand der Selbstverleugnung kleidet. Der Kriecher leistet aus Selbstsucht freiwillig Verzicht auf die heiligsten Rechte der Persönlichkeit, auf Überzeugung und edle Selbstbethätigung, und verdient die Verachtung, die man seinem ehrlosem Thun entgegenbringt. Zumeist ist Kriecherei mit Herrschsucht nach unten hin vergesellschaftet; jene bedeutet dann lediglich das Mittel, um diese zu befriedigen. Entschuldbar ist sie, insofern sie sich auf psychopathischer Grundlage, auf dem Boden krankhafter Geistes- und Gemütsentartung entwickelt hat. Ihre Nährwurzeln ruhen im Gefühle der eigenen Schwäche, liegen also mehr auf dem Gebiete des Gemütes und des Willens, als auf dem der Vorstellung. In Zeiten sittlichen Niederganges gestaltet sie sich zu einem schweren Krebsschaden des Volkslebens. Dem Höflinge und dem Stellenjäger wird sie zur anderen Natur. Kinder haben in der Regel wenig Anlage dazu; wenn sie zu Kriechern werden, so ist ihre Erziehung ein frevelhaftes Beginnen, ein jesuitisches Werk zu nennen, das unverantwortlicherweise der Kindesnatur die Kraft zur Selbstbehauptung geraubt hat. Echte Erziehung lehrt, indem sie auf wahre Demut dringt, die Autorität achten ohne Selbsterniedrigung. Wer zu Kriecherei geneigte Kinder zu erziehen hat, darf diesen Grundsatz nie aus dem Auge verlieren.

Leipzig. Gustav Siegert.

Krittelig

Der Sprachgebrauch verbindet mit diesem Worte die Begriffe: mürrisch, reizbar, empfindlich, grübelig, mißtrauisch, tadelsüchtig, wunderlich, ärgerlich und zänkisch. Der Krittelige übt an allem kleinliche Kritik, nur nicht an sich selbst, und versauert seiner Umgebung das Leben durch öde Kleinmeisterei und widerwärtige Nörgelei. In einzelnen Fällen geht Krittelei mit boshafter Lust am Entstellen der Wahrheit Hand in Hand. Ihre Ursachen liegen teils in der Anmaßung, alles besser zu wissen, teils in starker Verbitterung des Gemütes bezw. in krankhafter Überreizung des Gefühls. Man findet sie bei Personen, die mit reizbarer Schwäche behaftet sind, bei körperlich und geistig Übermüdeten, bei Pedanten, alten Jungfern und Hysterischen. Jeder Kranke ist zur Krittelei geneigt, am meisten der seelisch leidende. Bei tiefgehender Verstörung des Geistes- und Gemütslebens tritt Krittelei in Gemeinschaft mit Wahnvorstellungen, Zweifelzwang und teilweiser Unzurechnungsfähigkeit auf und artet in Krittelsucht aus. Krittelige Kinder gebärden sich meist altklug in Wort und That. Hie und da wird die Neigung zur Krittelei auf dem Wege der Nachahmung bezw. psychischen Ansteckung von Erziehern und Lehrern auf die Kinder übertragen. Die Behandlung kritteliger Kinder muß mit der Hebung der körperlichen Gesundheit, besonders des Nervensystems, beginnen, auf Beseitigung der Antriebe zum Kritteln bedacht sein, durch Beispiel, Gewöhnung und Belehrung dem psychischen Zwange zum Zweifeln und Nörgeln

Digitized by Google

entgegenarbeiten und dem Gemüte die zur Begründung des Wohlwollens erforderliche heitere Ruhe verleihen. Auch hier muß, wie bei allen Kinderfehlern, alles daran gesetzt werden, daß der Zögling Herr seiner selbst werde.

Leipzig. Gustav Siegert.

Kultur und Schule

1. Der allgemeine Zusammenhang zwischen Kultur und Schule. 2. Die Kulturlage der Gegenwart. a) Allgemeines. b) Die besondere Kulturlage Deutschlands. c) Das Schulsystem Deutschlands. d) Das humanistische Kernstück der allgemeinen Bildung. e) Die beiden Flügelstücke der höheren allgemeinen Bildung. f) Das allgemeine Ziel der höheren Erziehung. 3. Die gegenwärtigen Bedürfnisse der Erziehung. a) Das ideale Schulsystem. b) Die Anpassung des idealen Schulsystems an das geschichtlich Gegebene. c) Schlußbemerkungen.

1. Der allgemeine Zusammenhang zwischen Kultur und Schule. „Der Geist der Schule muß sich nähren von dem uns Alle umgebenden Leben, mit dessen wechselnden Zeitströmungen die Grundzüge der Bildung andere werden." Diese Forderung Wieses bezeichnet für die Gegenwart, aus deren Schoße die Zukunft erwachsen soll, eine bestimmte, durch die Vergangenheit bedingte Aufgabe: Die Schule muß als ein Organ im Organismus der bestehenden staatlich geordneten Gesellschaft (des sozialen Körpers) begriffen werden. Wie dieser ganze Organismus geschichtlich geworden ist, um in der Gegenwart zu leben und sich weiter zu entwickeln, so auch selbstverständlich seine einzelnen Organe. Dieser Satz bestimmt auch den Zusammenhang zwischen Kultur und Schule. Dieser Zusammenhang ist in der Vergangenheit vorhanden und darin liegt eine Gewähr für die Zukunft. Für Deutschland hat W. Rein gelegentlich (Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1893) diese Beziehungen scharf hervorgehoben, gemäß dem Leitsatz: „Schule und Kultur haben in Deutschland von den ältesten Zeiten an in engem Zusammenhang gestanden. Jede Periode hat danach gestrebt, ihr Bildungswesen nach den geistigen Bedürfnissen zu gestalten, die im Volke lebendig waren. In der jedesmaligen Gestaltung des Schulwesens spiegelt sich die Entwickelung der kulturellen Strömungen wieder." Ähnliches läßt sich auch für die meisten anderen Kulturländer nachweisen, in England sind allerdings abgesehen von dem äußerst segensreichen University Extension Teaching System, erst in allerletzter Zeit Bestrebungen für eine zeitgemäße Gestaltung des Schulwesens kräftiger hervorgetreten. Bezeichnend ist für die Gegenwart, daß fast überall den Schulen für Berufsbildung neben den Schulen für Allgemeinbildung eine mehr und mehr steigende Teilnahme zugewandt wird, weil das alte, ursprünglich auch für höhere Berufe bestehende Verhältnis des Lehrherrn zum Lehrling bei der gewaltigen Entwickelung des wirtschaftlichen Lebens fast nirgends mehr für die Erziehung des Nachwuchses ausreicht. Hiermit hängt eng zusammen, daß auch überall für die Bildung des weiblichen Geschlechtes ähnliche Verhältnisse angestrebt werden, wie sie für das männliche bestehen, und daß akademische Kurse für weitere Kreise und besondere Volkshochschulen eingerichtet werden. Eine äußerst lebhafte Bewegung herrscht infolgedessen auf dem Gebiete des Mittelschulwesens für Allgemeinbildung (Gymnasien u. s. w.), auf dem man eifrig nach zeitgemäßen Schulformen sucht. Was im besonderen den Kampf zwischen den alten und den modernen Fremdsprachen anlangt, so zeigt Norwegen bei seiner inneren und äußeren Entfernung von Rom und dessen Kultur ganz eigenartige Verhältnisse: die alten Sprachen sind aus dem Unterbau des Gymnasiums ganz und aus dessen Oberbau fast ganz verschwunden.

2. Die Kulturlage der Gegenwart. a) Allgemeines. In der Gegenwart ringt überall das Nationale nach kräftiger Gestaltung und man beginnt infolgedessen einzusehen, daß auch die „Idee der Menschheit", welche einst zu dem Traum eines Weltbürgertums verführt hatte, nur verwirklicht werden kann im friedlichen Wettbewerbe starker, national-begrenzter Staaten von einheitlichen politischen und wirtschaftlichen Interessen. Zugleich aber bricht die Erkenntnis mehr und mehr durch, daß im Gewoge des irdischen Schaffens das Allgemein-Menschliche nicht zu finden ist, daß dieses vielmehr, allem besonderen Menschentume gegenüber, zugleich das Göttliche ist, und daß darum die Religion, welche an der echten Kunst und an der echten Philosophie ihre starken Stützen findet, ein dauerndes Lebensbedürfnis des einzelnen Menschen bleibt. Man hat unser Zeitalter bald das kritisch-historische und bald das mathematisch-naturwissenschaft-

Digitized by Google

liche bezw. das technisch-kommerzielle Zeitalter genannt, man könnte es mit gleichem Rechte das Zeitalter der kultur-geschichtlichen Einsicht und des nationalen Aufschwungs und der beginnenden religiösen Wiedergeburt nennen: dies alles hängt eng zusammen.

Die historisch-kritische Forschung hat die Ideale der Vergangenheit, in deren Dienst sie sich einst in voller Hingabe gestellt, bei ihrer Arbeit langsam aufgelöst und an ihre Stelle den Begriff der stetigen Kultur-Entwickelung gestellt, zugleich damit bezeugend, daß der vollkommene Mensch an keiner Stelle der Zeiten zu finden ist und daß überhaupt das ersehnte Reich des Vollkommenen kein Reich von dieser Welt ist. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung hat auf ihrem Siegeszuge durch die ganze Sinnenwelt die äußere Gestaltung der ptolemäisch-mittelalterlichen Weltanschauung zerschlagen und damit für das Wort der Schrift geworben: Gott ist ein Geist! und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten. Je mehr es zum Bewußtsein kommt, daß weder die kritisch-historische noch die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung das letzte Wort zu sprechen imstande ist, um so deutlicher wird auch die ewige Macht des Metaphysischen von neuem erkannt und um so stärker wird damit wiederum der Wunsch, dieser Macht sich hinzugeben und aus ihrer Kraft die eigene Kraft zu nähren: hier sprudelt die Quelle eines erneuten religiösen Bedürfnisses, das in der Gegenwart allerorten nach Befriedigung ringt, mag dabei auch gelegentlich wie bei Nietzsche der alte Gott in der Maske des Übermenschen erscheinen.

Indem die historisch-kritische Forschung die Ideale der Vergangenheit zerschlug, beseitigte sie zugleich den schweren Druck, welcher die nationale Entwickelung hemmte, und gab uns die Lehre, daß niemals das Unerreichbare hinter uns liegt als ein geschichtlich Gegebenes, als ein Hemmschuh für thatkräftiges Streben.

Indem die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung die räumlich-zeitliche Welt dem Prinzipe der Gesetzmäßigkeit unterwarf, schuf sie zugleich die Bedingungen der wissenschaftlichen Technik, welche ihrerseits den Handel von neuem belebte, und damit wurde es ermöglicht, überall die nationale geistige und körperliche Arbeit in dem friedlichen Kampfe um den Weltmarkt einzusetzen.

Durch die positiven und negativen Arbeitsergebnisse auf jenen beiden Forschungsgebieten werden auch die Probleme bedingt, welche man als die Frage unserer Zeit, als die soziale Frage zusammenzufassen pflegt. Schon hat sich die Einsicht weit verbreitet, daß man in den Forderungen der enterbten Glieder der Gesellschaft einen berechtigten Kern von unberechtigten Wünschen zu unterscheiden hat. Berechtigt ist die Forderung des vierten Standes, daß jeder treue Arbeiter, nicht bloß der Mann des geistigen Fortschrittes oder der Besitzer des liegenden oder der Hüter des beweglichen Kapitals, wirklich als ein Mensch mit bestimmten Rechten und mit bestimmten Pflichten anerkannt wird, und auch über die wirtschaftlichen Fragen (Kapital und Arbeit) läßt sich sprechen und verhandeln. Zu bekämpfen ist lediglich der irreligiöse, vaterlandslose und ungeschichtliche Zug der Sozialdemokratie, wie überhaupt gewisser Erscheinungen der Gegenwart.

So weist uns alles in der Kultur der Gegenwart auf ein frisches Handeln hin, das durch dreierlei bedingt ist, durch religiöses Empfinden, durch nationale Gesinnung und durch kulturgeschichtliche Einsicht. So bestimmt sich der thätige Idealismus des arbeitsfrohen Geschlechtes à la fin du siècle im Gegensatze zu dem beschaulichen Idealismus der früheren Tage.

Jene Dreiheit, welche das Ideal des modernen Humanismus bestimmt, hat die Wurzeln ihrer Kraft in den vielgestaltigen Protesten gegen die mittelalterliche Weltanschauung, welche ihrerseits der volle und berechtigte Ausdruck einer bedeutenden Epoche von universellem Gepräge war. Die tiefsten Gründe dieses Protestes spiegelt die moderne Philosophie in ihren leitenden Prinzipien wieder.

Die Prinzipien des Subjektivismus (Descartes) und des Relativismus (Hobbes), welche den Eingang der modernen Erkenntnistheorie bilden, bedürfen einer Ergänzung, damit das Gebiet der Erscheinungen durch allgemeingiltige und notwendige Bestimmungen beherrscht werden kann. Diese Ergänzung liefert das Prinzip der Gesetzmäßigkeit (Kant), welches wiederum bei seiner Verwendung für die Darstellung des Geschehens den Begriff der Entwickelung (Winckelmann, Lessing und Herder; C. F. Wolff und Lamarck) fordert. Dabei kommt auch die Thätigkeit des Einzelnen (Leibniz, Kant) zu ihrem Rechte.

So wird eine genetisch-kritische Auffassung begründet, welche das geschichtlich vorliegende

Digitized by Google

Material gemäß dem Prinzipe einer gesetzmäßigen Entwickelung untersucht, um in ihm auf induktiv-deduktivem Wege einzelne Entwickelungsreihen festzustellen und deren Ziele zu bestimmen. Gewisse letzte Ziele (Ideale) solcher Entwickelungsreihen sind unerreichbar, mag man ihnen auch mit der Zeit näher und näher kommen (Asymptotische Annäherung), sie weisen auf ein Absolutes hin, das hinter der Welt der Erscheinungen steht. Die Philosophie vermag das Absolute nur in der Form einer metaphysischen Dichtung zu erfassen, sie hört damit auf Wissenschaft zu sein und berührt damit das Gebiet der Kunst, um im Verein mit dieser zur Religion zu führen. Diese genetisch-kritische Auffassung verwandelt die begeisterte Überschätzung vergangener Zeiten in eine wohlerwogene Wertschätzung, für welche die Ideale nicht hinter der Gegenwart, sondern vor ihr liegen. Die führenden Geister der einzelnen Epochen, in denen sich der Fortschritt der Menschheit darstellt, sind ihr weder lediglich Erzeugnisse ihrer Zeit, noch deren alleinige Erzeuger, sie sind ihre Brennpunkte, welche Strahlen sammeln und Strahlen aussenden. So gelangt man schließlich zu einer kulturphilosophischen Auffassung, welche die ganze Kulturlage einer Zeit ebenso berücksichtigt wie die Weltanschauung (Philosophie) der führenden Geister. In ihr erlangt das Werk des gottbegnadeten Genius eine ganz besondere Stellung, weil aus ihm die Kräfte quellen, welche die Nachwelt vorwärts treiben. Solche Kräfte wirken erzieherisch im höchsten Maße, bei dem religiösen Genius ist dies selbstverständlich, heiße er nun Paulus, Franz von Assisi oder Luther, aber ebenso ist es bei dem großen Philosophen und dem großen Künstler.

Die großen Philosophen sind niemals bei der wissenschaftlichen Grundlage stehen geblieben, sie haben stets versucht, das Unendliche und Ewige durch Endliches und Vergängliches darzustellen, sie sind zu Künstlern geworden. Ein Kunstwerk soll ja nach Kant, Goethe und Schiller von der Wahrheit zeugen, die hinter der Wirklichkeit steht, und dabei die Stimmung wecken, welche die Wirklichkeit meistert, und nach R. Wagner ist nur die Kunst echt, welche „durch ideale Darstellung des allegorischen Bildes zur Erfassung des inneren Kernes desselben, der unaussprechlichen göttlichen Wahrheit, hinleitet." Diese echte Kunst, welche nicht in der Sinnenwelt geboren ist und doch diese Sinnenwelt verwendet, um von allem Sinnlichen erlösend für das Ewige zu wirken, ist zwar keine Religion, aber sie vermag die Richtung zu ihr zu zeigen. Darum ist die Kunst die große Erzieherin, wie es unsere deutschen Meister lehren, unmittelbar für Auserwählte, mittelbar für Alle. Das bleibt sie auch in dem wirren Getriebe unserer vielbeschäftigten Zeit. So hat erst jüngst Abbé Mugnier, der bekannte Pariser Redner, sein Frankreich auf unser Bayreuth verwiesen: Dort solle man die Gesinnung und die Kraft gewinnen, welche in der großen Not unserer Zeit erforderlich ist, um mitzuwirken an der Stärkung und Rettung der Familie und der ganzen Gesellschaft auf dem Grunde christlicher Liebe und selbstloser Arbeit. Um von der bewegten Fläche wieder in die ruhende Tiefe zu steigen, dazu brauchen wir die Philosophie und die Kunst, welche zur Religion führen. Man kann aber nicht in die Tiefe einer entrümten Menschheit steigen, nur in die Tiefe des lebenden und schaffenden Volkes; dort kann man schauen „alle Wirkenskraft und Samen", denn für die Kultur-Entwickelung eines Volkes wird immer das Wort gelten, welches Aristoteles über den Zusammenhang von Leib und Seele des Einzelnen gesprochen hat: Die Seele des Volkes ist die Urkraft (πρώτη ἐντελεχεια), welche dessen sozialen Körper gestaltet.

b) Die besondere Kulturlage Deutschlands. Unsere heimische Kultur ist deutsch-christlich. Mit dem Kreuze brachten uns die Sendboten Roms auch dessen Sprache und ein Stück seiner Kultur, aber im Herzen Europas war das Germanentum, welches im Westen und im Osten und im Süden den verschiedenen fremden Einflüssen unterlag, stark genug, seine Eigenart zu wahren. Hier vermochte es ein deutsches Christentum und damit eine deutsch-christliche Kultur zu schaffen: der „Heliand" ist ihr Herold.

Will man den Kern des Christentums erfassen, so muß man es in den Epochen studieren, wo es machtvoll von innen nach außen zu wirken vermag, bei seinem Eintritt in die alte Welt, bei Franz von Assisi, bei Luther. Der überreifen hellenistisch-römischen Welt hatte das Christentum etwas ganz Neues gebracht: über die Gewalt des Gesetzes, dem die Schuld zum Geleite gegeben ist, siegt die Macht der erlösenden Liebe. Das war die ersehnte Antwort auf die Fragen, die man im Kampfe „θεσει" oder „φυσει" gestellt hatte. Mit

Digitized by Google

der Forderung der Reue, welche an jedes Menschenherz erging, und mit der Verheißung der Liebe, welche für jedes Menschenherz erklang, war zum erstenmale wirklich etwas Allgemein-Menschliches gegeben, das der unbeugsamen Gesetzes-Gerechtigkeit der Juden, dem harten Rechtsgefühl der Römer und der erstarrten Weisheit der Griechen scharf gegenübertrat. Es ist kein Zufall, daß sich Paulus von den Juden wandte, den Korinthern die Liebe und den Römern den Glauben zu predigen, daß Franz von Assisi, der in den Tieren seine Brüder sah, von Innocenz III. das Recht der freien Predigt forderte und daß Luther auf das Evangelium zurückgriff.

Diesem selbstlosen Liebesgeiste stand im Mittelalter die allumfassende Macht der katholischen Kirche gegenüber; sie hatte die irdischen Dinge, auf die ja jeder einzelne als Christ verzichten sollte, naturgemäß in Verwaltung genommen, aber der Besitz hatte zurückgewirkt auf den Geist der Kirche, so daß sie schließlich außen suchte und forderte, was nur innen zu finden und zu geben war. Gegen diese Wendung im Leben der katholischen Kirche hat der deutsche Geist protestiert, hörte er doch in seiner eigenen Tiefe die Quelle des Heiles rauschen, welche aus dem Jenseits quillt. Zu diesem Proteste führt der Weg vom „Heliand" zunächst über die Psalmen von St. Gallen und über „Williams Erklärung des hohen Liedes". Das gefürchtete Jahr „Tausend" war friedlich vorübergezogen und der chiliastische Druck, welcher auch auf der heimischen Kultur gelegen, ließ langsam nach: im romanischen Dome begann die deutsch-christliche Kunst zu erblühen. Bald trieb die lebhafte Bewegung der Kreuzzüge die Geister überall aus der Enge des Überkommenen heraus, sie weckte auch die Erinnerung an die uralte heimische Überlieferung, welche unter der eisigen Decke der fremden Kultur schlummerte und trauerte, wie die junge Saat des alten Jahres. Wintermüde und frühlingsatmend, schwermütig sinnend und lebensfroh, glaubensinnig und kirchenfremd, der Heimat hold und dem Papste gram, so tönte es im deutschen Lied, während zugleich das Epos in der Gemeinde des heiligen Grales die deutsch-christliche Laienkirche des Protestantismus prophetisch vor Augen führte. Während römisches Papsttum und deutsches Kaisertum um die Herrschaft rangen, wandelt sich der frische Dichtergeist in den tiefen Ernst der didaktischen Poesie, aus welcher die deutsche Mystik fließt.

Die Bettelmönche werden die Erzieher des deutschen Volkes, zu dem sie in seiner Sprache reden, und mit dem deutschen Genius Albertus Magnus beginnt die Scholastik sich zur Wissenschaft zu erheben. Dem langsam erstarkenden Proteste gegen die mittelalterliche Weltanschauung giebt die deutsche Reformation mit ihrer Bibelübersetzung die feste Gestaltung, sie legt auch den Grund zu dem modernen Staate, der sich gegen die civitas Dei kräftig emporringt. In dem deutschen Bürgertum, das infolge der tiefgreifenden Veränderungen des wirtschaftlichen Lebens neben der Geistlichkeit und dem Adel langsam zur Macht geworden ist, findet der neue Geist seine stärkste Stütze. Für diese Zeit gilt das Dichterwort: „Was deutsch und echt wüßt' Keiner mehr, lebt's nicht in deutscher Meister Ehr'". Freilich zum Kampfe mit Rom, den Deutschland für die anderen Völker übernahm, brauchte man zunächst noch die Sprache Roms und auch die Sprache der Griechen, war doch in ihnen damals fast alles Wissenswerte gebunden. Als „Scheide für das Schwert des Geistes" mußte der deutsche Gelehrte die „linguae" festhalten, bis der Sieg der deutsch-christlichen Kultur entschieden war. Während jenseit des Rheines für die Wissenschaft die Muttersprache schon früh an die Stelle der Kirchensprache (Petrus Ramus) treten konnte, bedurfte es dazu in Deutschland erst des thränenreichen Krieges der dreißig Jahre. Es war eine bittere Zeit, doch die fremden Eroberer und die fremden Helfer zertraten nur die fremde Kruste der deutsch-christlichen Kultur, sie vermochten nicht, deren inneres Leben zu vernichten. Noch während des Krieges weckt Opitz die „deutsche Poeterei". Zugleich giebt der edle Comenius den Bestrebungen für die Volksschule der deutschen Reformation neue Kraft, er faßt den Plan, aus Volksschule und Gelehrtenschule einen Organismus zu schaffen, der auch zugleich der höheren bürgerlichen Bildung zu dienen vermag, und betont dabei dem herrschenden Verbalismus gegenüber die Bedeutung des sachlichen Verständnisses. Alle Versuche, auch nach dem westfälischen Frieden das Lateinische als die Muttersprache der Gelehrten festzuhalten, sind vergeblich. Bald wagt Thomasius deutsch zu denken und zu schreiben, und die neue Schöpfung des brandenburg-preußischen Fürstenhauses, die Universität Halle, bezeichnet zum erstenmale deutlich das Ziel der modernen Hochschule. Während Sebastian Bachs musikalischer Genius seine stille Wirksamkeit ent-

Digitized by Google

faltet, ringt das Französische mit dem Lateinischen um die Palme der Weltsprache, aber die neue Gefahr, fremdem Einflusse zu unterliegen, zieht für Deutschland vorüber; Frankreich und England befruchten den deutschen Boden, aber die keimende Saat ist heimisches Gewächs. Das Gestirn Klopstocks geht auf, in demselben Augenblicke, in dem das erstarkte Preußen in die Reihe der Großmächte eintritt (1748). Winckelmann, Herder und Lessing bahnen den Weg für unsere Großen, während Wieland die deutsche Sprache auch zu weltmännischer Grazie zu erziehen weiß.

An der fernen Ostgrenze deutscher Kultur erhebt sich der Mann, der, Luthers Zuge zur Innerlichkeit folgend, den klaffenden Gegensatz, welcher sich einst zwischen Thomas von Aquino (intellectus) und Duns Scotus (voluntas) aufgethan, auf der Grundlage des Descartesschen Prinzipes überbrückt: Immanuel Kant, der Weltweise von Königsberg. Er weist der Erkenntnis des Wissens das Diesseits zu, das Jenseits der Erkenntnis des Glaubens, und vermag es, Wissens-Gewißheit und Glaubens-Gewißheit auf einem Grunde zu einen. Von Kant vor allem geht jene sittliche Kräftigung des Preußentums aus, die in den Freiheitskriegen Deutschlands Rettung wird. Er lehrte jenen echten Idealismus, der im festen Glaubensgrunde wurzelnd zu erlösenden Thaten leitet, und diesen Idealismus lehren mit ihm Goethe und Schiller, indem sie das künstlerische Erbe der Renaissance zum heimischen Besitze machen. Aus der Kant-Goethe-Schillerschen Epoche hat die deutsche Volksseele jene Heilkraft gewonnen, welche sie für die vielgestaltigen und umfassenden Aufgaben der Folgezeit befähigte. Hier wurde die geistige Einheit des Deutschtums geschaffen und in ihr der zielbewußte Wille, welcher zum neuen Reiche führte. Dazu legte die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung auch bei uns den Grund für eine heimische Technik von modernem Gepräge, welche im Verein mit dem neu belebten Handel, die innerpolitischen Schranken im deutschen Lande überfliegend, die Mittel gewährte, den nationalen Bau auszuführen. Geniale Staats- und Kriegskunst, von Fürstenweisheit getragen, wagte den Flug zu dem erträumten Ideale, für das die Werkstücke bereits gerichtet waren, und zwang es aus seiner krystallenen Höhe in die zähe Wirklichkeit, unter den Weiheschlägen deutscher Schwerter.

Das neue Reich ist ein Hort des Friedens geworden. Getreu seiner Erbschaft hat es die Kulturaufgaben, welche einst der mittelalterlichen Kirche zufielen, als Aufgaben des Staates begriffen. Der Staat, welcher der deutsch-christlichen Kulturanschauung entspricht, ist ebensowenig der antike Staat der Stadtgemeinde oder der Länder beherrschenden und erdrückenden Metropole wie die allumfassende civitas Dei, er ist die höhere Einheit von beiden, der national-begrenzte Staat, in welchem das kalte Rechtsbewußtsein durch den Liebesgeist des Christentums erwärmt wird. Darauf zielt das moderne Schlagwort vom praktischen Christentum und darauf alles moderne Schaffen, soweit es einer besseren Zukunft geweiht ist. Hiermit ist die eigentliche Sendung der deutsch-christlichen Kultur bezeichnet: um sie erfüllen zu können, ist das Volk der Dichter und Denker zu einer großen politischen und wirtschaftlichen Macht geworden. Es ist begreiflich, daß sich diese Kulturbestimmung in der heimischen Kunst spiegelt. „Erlösung dem Erlöser" — so jubiliert der Schlußchor im Parsifal, hinweisend auf das Heilswunder, daß der arme Thor, der durch Mitleid wissend wurde, sich in dem thatkräftigen Erbarmen, durch das er Andere erlöste, die Bedingung der eigenen Erlösung schuf. Daß die fremden Nationen zu unserem Bayreuth pilgern, um dort für die Lösung der brennenden Fragen der Gegenwart Mut und Kraft zu gewinnen, muß uns eine ernste Mahnung sein. Der alte deutsche Idealismus kann wohl einmal rasten, aber niemals vergehen, solange das Deutschtum selbst in Kraft und Blüte steht. Daran hat uns erst jüngst (Weihnachten 1896) wieder Gerhart Hauptmann gemahnt, als er uns „die versunkene Glocke" schenkte, ein deutsches Märchendrama von tiefem Sinne und wunderbarer Schönheit,

> Ein Lied, verloren und vergessen,
> Ein Heimatlied, ein Kinderliebeslied,
> Aus Märchenbrunnentiefen aufgeschöpft,
> Gekannt von Jedem, dennoch unerhört.

c) **Das Schulsystem Deutschlands.** An der sorgsamen Erhaltung und an der weiteren Entwickelung der heimischen Kultur hat die Schule ganz besonders mitzuwirken, ist sie doch dazu bestimmt, dem heranwachsenden Geschlechte die Grundlage seiner Bildung zu geben, durch welche dieses befähigt wird, die absterbenden Glieder der Gesellschaft abzulösen. Bildung ist entweder Allgemeinbildung oder Berufsbildung und zwar pflegt man mit Recht eine gewisse Allgemeinbildung als Grundlage jeder

Digitized by Google

Berufsbildung anzusehen. Die Allgemeinbildung, welche niemals durch die Bedürfnisse eines bestimmten Berufes bedingt werden darf, ist stets durch die ganze zur Zeit vorhandene Kulturlage eines Volkes bestimmt. In allen Berufen verlangt unsere gegenwärtige Kultur selbstlose Persönlichkeiten von religiösem Empfinden und nationaler Prägung, welche ihre Zeit verstehen und darum für die Zukunft zu wirken wissen. Solche Persönlichkeiten zu erziehen, ist die Aufgabe einer Schule für Allgemeinbildung und darum bilden die Fächer „Religion, Deutsch und Geschichte“ auf ihr das humanistische Kernstück, an welches sich alles Andere ansetzen und womöglich angliedern muß. Den Bedürfnissen seines Lebens entsprechend hat sich die Allgemeinbildung in einer dreifachen Abstufung entwickelt, welche durch die Schlagworte Volksschulbildung, höhere bürgerliche Bildung und Bildung für akademische Studien, zwar nicht durchaus sachgemäß, aber doch verständlich bezeichnet wird. Während sich die Volksschule mit einer wohl begrenzten ersten Stufe der Allgemeinbildung begnügt, kommt es der höheren Erziehungs-Schule zu, diese Bildung stetig auszudehnen und zu vertiefen und zwar unter starker Verwendung von fremdsprachlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Erziehung. Diese höhere Allgemeinbildung ist überall da vorhanden, wo sich fremdsprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungselemente auf der Grundlage kulturgeschichtlicher Einsicht zu dem Ganzen einer religiös-ethischen Weltanschauung einen. Der Erzeugung dieser Allgemeinbildung dienen, ihren beiden Stufen entsprechend, 6-klassige und 9- oder 10-klassige Anstalten, welche der Kürze wegen als Vor-Anstalten (Progymnasium, Prorealgymnasium, Realschule) und Voll-Anstalten (Gymnasium, Realgymnasium, norddeutsche*) Oberrealschule) unterschieden werden mögen. Die Reifezeugnisse der Vor-Anstalten und der Voll-Anstalten gelten als Ausweise über die Allgemeinbildung zweiter und dritter Stufe und eröffnen ihren Inhabern damit bestimmte Gruppen von Berufen, während andere Berufe wiederum lediglich Volksschulbildung voraussetzen. Die eigentliche Berufsbildung wird entweder in der Praxis des Berufes selbst (Lehrherr und Lehrling) erworben oder außerdem in besonderen Schulen, welche man Fachschulen zu nennen pflegt. Sie gliedern sich in drei Stufen, entsprechend den drei Stufen der Allgemeinbildung, und werden demgemäß in niedere, mittlere und hohe Fachschulen geschieden, mögen sie nun lediglich der Berufsbildung dienen oder außerdem noch für die weitere Entwickelung der Allgemeinbildung ihrer Zöglinge sorgen. Während die Anstalten für Allgemeinbildung und die Fachschulen ihre Schüler ganz in Anspruch nehmen, dienen Fortbildungsschulen mancherlei Art, von allgemeinem, von fachlichem und von gemischtem Gepräge der weiteren Ausbildung neben dem Berufe. In den Volkshochschulen haben diese Anstalten ihre höchste Stufe erreicht und es ist sehr erfreulich, daß in Deutschland wenigstens in letzter Zeit auch auf diesem Gebiete ein fruchtbringender Anfang gemacht worden ist. Die Anstalten für Berufsbildung haben sich für die verschiedenen Berufe von Fall zu Fall entwickelt, ohne daß doch dem gegenwärtigen Bedürfnisse in Deutschland überall gleichmäßig entsprochen wird. Nur die Einrichtung der hohen Fachschulen, welche in den Fakultäten der Universitäten, den Abteilungen der Technischen Hochschulen u. s. w. vorliegen, kann bei der gegenwärtigen Kulturlage bei uns als einigermaßen abgeschlossen gelten, wenn man von den brennenden Fragen der kaufmännischen Hochschule*) und der Marine-Akademie absieht. Auf den Gebieten des Militärwesens, der Landwirtschaft und der Technik ist das System der niederen und mittleren Fachschulen im allgemeinen leidlich entwickelt, nicht so auf dem Gebiete des Handels, für welchen der erste deutsche Kongreß für kaufmännisches Unterrichtswesen (Braunschweig, 1895) zunächst nur ein weitgehendes Bedürfnis feststellen und die Art und Weise der Befriedigung desselben in Erwägung ziehen konnte. Auf dem Gebiete der Technik tritt der Anschluß der Fachschulen an die Schulen für Allgemeinbildung äußerst klar

*) In Württemberg z. B. zeigen die Oberrealschulen eine starke Hinneigung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule, sie haben in den oberen Klassen 17 bis 22 Stunden für das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet und für das Zeichnen.

*) Eine eigentliche kaufmännische Hochschule hat wohl in Deutschland bisher nur das Kollegium Karolinum, die jetzige technische Hochschule zu Braunschweig, besessen und zwar zweimal, von 1804 bis 1825 (mit Unterbrechung) und von 1835 bis 1862. Ob die kaufmännischen Hochschulen am besten selbständig gemacht oder als kaufmännische Institute an die Universitäten bezw. als kaufmännische Abteilungen an die technische Hochschulen angegliedert werden, ist eine Frage, welche wohl von Fall zu Fall behandelt werden muß.

Digitized by Google

zu Tage. Es giebt hier eine große Menge von niederen Fachschulen, welche eine allgemeine Volksschulbildung voraussetzen, es giebt technische Mittelschulen, welche an die Reife der Vor-Anstalten (Einjährigen-Schein) anknüpfen, und es giebt technische Hochschulen, welche das Reifezeugnis der Voll-Anstalten fordern. Im Gegensatze dazu stellt die Ausbildung auf der landwirtschaftlichen Mittelschule eine bestimmte Vereinigung von Allgemein-Bildung und Fach-Bildung dar, diese Anstalt ist eine 6-klassige Realschule, in deren oberen drei Klassen der allgemein-bildende Unterricht zum Teil durch Fachunterricht ersetzt wird, sie gewährt den Einjährigen-Schein. Vermutlich wird die kaufmännische Mittelschule, überall in Anlehnung an bereits bestehende Verhältnisse, eine ähnliche Einrichtung erhalten wie die landwirtschaftliche Mittelschule. Der Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen Deutschlands, welcher auf dem Braunschweiger Kongresse (1895) gegründet worden ist und sowohl Vertreter der Kaufmannschaft als auch Vertreter der Lehrerschaft zu gemeinsamer Arbeit vereint, wird auf dem zweiten Kougresse (Leipzig, 1897) u. a. eine genauere Erörterung der zweckmäßigen Einrichtung von kaufmännischen Mittelschulen und kaufmännischen Hochschulen veranlassen. Außerdem hat er bereits die weitere Ausdehnung des Netzes der kaufmännischen Fortbildungsschulen in Deutschland eifrig gefördert und zwar in der Absicht, wirtschaftlich geschlossenen Gebieten auch eine einheitliche Organisation zu geben. Die Handelskammer für das Herzogtum Braunschweig, welche der Anregung ihres thätigen und umsichtigen Syndikus Dr. Stegemann folgend, die ganze Bewegung in Fluß gebracht hat, konnte bereits Anfang Mai 1896 in 10 Orten des Herzogtums ein System von obligatorischen, ihrer Leitung unterstehenden Fortbildungsschulen eröffnen, für welche von den einzelnen Stadt-Magistraten gemäß § 120 der Gewerbe-Ordnung der Zwang ausgesprochen ist.*) Für die Beziehung des allgemeinbildenden und des fachlichen Unterrichts ist noch besonders bemerkenswert, daß jüngst (1896) in Hamburg von der obersten Schulbehörde die Absicht ausgesprochen worden ist, das Gymnasium für gelehrte, das Realgymnasium für kaufmännische, die Oberrealschule für technische Berufsbildung in Anspruch zu nehmen, so daß also ein gemischtes System von Allgemein-Bildung und Berufsbildung, wie es bereits in Württemberg besteht, in diesen Schulen zur Geltung kommen würde. (S. Art. Erziehungsschule, Fachschule.)

Es fehlt nicht an gewichtigen Stimmen, die bei der vielgegliederten, in steter Zunahme begriffenen Arbeitsteilung der gegenwärtigen Kulturlage überhaupt ein solches Mischsystem empfehlen, meist allerdings nicht für die Vor-Anstalten, sondern nur für die über diese hinausgehenden Oberbauten der Vollanstalten. Man drängt vielfach auf eine Mittelschule für Allgemeinbildung hin, zu welcher Progymnasium, Prorealgymnasium und Realschule verschmolzen werden sollen, so daß der Unterschied nur im Oberbau bestehen bliebe. Diese Mittelschule für Allgemeinbildung würde eine ganz bestimmte höhere bürgerliche Bildung erzeugen und zugleich die alleinige Grundlage für den Besuch verschiedener, eine weitergehende Allgemeinbildung mit Berufsbildung verschmelzender Oberbauten geben. Der Gedanke einer solchen Mittelschule ist nicht so neu, wie die meisten Gegner meinen, er war sogar schon in der Lateinschule des späteren Mittelalters verwirklicht, aus welcher ja unser Gymnasium langsam erwachsen ist.

Diese Wandlung hängt eng zusammen mit der Wandlung der Artisten-Fakultät der mittelalterlichen Universität. Diese war vielfach nur eine Vorschule für die drei anderen Fakultäten (Theologie, Jurisprudenz, Medizin) gewesen und hatte als solche nur selten ein selbständiges wissenschaftliches Leben gezeigt. Die großen Männer der Übergangszeit hatten fast alle außerhalb der Universitäten gestanden, aber ihre Arbeit mußte in geordneter Weise fortgesetzt werden und diese Aufgabe fiel naturgemäß der alten Artisten-Fakultät zu. Je mehr diese damit aufhörte, eine Vorschule für die drei anderen Fakultäten zu sein, um so dringlicher wurde das Bedürfnis, die alte Lateinschule, welche bis dahin zugleich höhere Bürgerschule*) und Vorschule für die Artisten-Fakultät gewesen war, weiter auszugestalten. Wäre die Macht des deutschen Bürgertums nicht durch die Glaubenskriege, welche die Re-

*) Die zweite geschlossene Organisation (12 Schulen) wird im Bezirke der Handelskammer Halberstadt ins Leben treten, sie soll den Ausgangspunkt für eine weitere Entwickelung in Preußen bilden.

*) Vergl. den äußerst lehrreichen Aufsatz „Realschule und Mittelstand“ von Jakobi in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896. Nr. 12. Die Lateinschule von Zwickau hat z. B. im Jahre 1538 bei 10000 Einwohnern 400 bis 500 Schüler, unter denen sich nur 17 Adelige befanden.

Digitized by Google

formation begleiteten und ihr folgten, erheblich geschwächt worden, so hätten diese Wandlungen vielleicht überall im Geiste des Comenius vor sich gehen können, d. h. die alte Lateinschule hätte als Untergymnasium zugleich höhere Bürgerschule bleiben, das Obergymnasium lediglich Ersatz der Artisten-Fakultät werden können. Statt dessen wurde das ganze Gymnasium mehr und mehr zu einer Gelehrtenschule, welche vielfach einem unfruchtbaren Verbalismus folgte, und darum mußte das Bürgertum, sobald es wieder erstarkt war, seine eigene, dem Realismus dienende Schule fordern. Die Bewegung des Verkehrslebens, welche durch die Kreuzzüge eingeleitet und durch die Entdeckung von Amerika verstärkt worden war, führte langsam zu bestimmten wirtschaftlichen Anschauungen, welche endlich durch Colbert, den Finanzminister Ludwigs XIV., in dem Begriffe des Merkantil-Systems eine bestimmte Formung erhielten. Man begann überall die Macht des beweglichen Kapitals und die Bedeutung von Handel und Industrie zu begreifen und ging daran, die alten Schreib- und Rechenschulen der Städte weiter auszugestalten. Diese Bewegung gewann einen ersten Abschluß in Semlers Schöpfung; seine „mathematische, mechanische, ökonomische Realschule“ (1738) bezeichnet schon durch ihren Namen das Bedürfnis, dem sie dienen will. Von besonderer Bedeutung für die Beurteilung dieser Verhältnisse ist die Errichtung des Kollegium Karolinum zu Braunschweig (1745), welches noch heute als herzogliche Technische Hochschule besteht. Es sollte nach der Absicht seiner Gründer, des weitsichtigen Herzogs Karl und des genialen Abtes Jerusalem einerseits denen, die ein Gymnasium durchgemacht, eine altsprachlich-humanistische, jedem Verbalismus fern stehende Bildung geben, ehe sie die Universität bezögen, andererseits aber für Verwaltung, Handel, Industrie u. s. w. die geeigneten Kräfte ausbilden und zugleich für alle eine Schule des guten Geschmackes und der feinen Erziehung sein, im Sinne eines modernen Humanismus. Die Keime eines geordneten Realschulwesens, welche überall vorhanden waren, wurden durch die Unruhen des siebenjährigen Krieges und durch alle die äußeren Erschütterungen, welche erst durch den Wiener Kongreß beendet wurden, zunächst am kräftigen Wuchse gehindert, während zugleich Kant, Goethe und Schiller und deren Arbeitsgenossen für die innere Heilung des Deutschtums schafften.

Erst mit dem Jahre 1815 beginnt in Deutschland für alle Schulen eine neue Epoche. Die Freiheitskriege mit ihrem hohen Aufwande von Idealismus und ihrem geringen Erfolge auf politischem Gebiete waren zu Ende und Metternich hatte für seinen geographischen Begriff „Deutschland“ Verhältnisse geschaffen, wie sie etwa ein leidlich behaglicher Raum bei andauerndem Regenwetter darbietet: man sitzt zu Hause, schimpft und arbeitet schließlich zum Trotze. Diese deutsche Arbeit trat in zwei sehr verschiedenen Formen zu Tage. Einerseits folgte man dem Ideale „Klassisches Altertum“, welches Ast, Creuzer, Jakobs u. a. errichtet hatten, und suchte in fernen Zeiten, die im Glanze der Vollkommenheit erschienen, den Trost für die Mängel der Gegenwart. Die Altertumswissenschaft, welche sich diesem Ideale weihte, löste das Ideal bei ihrer Arbeit langsam auf und setzte an seine Stelle die Kultur der Griechen und Römer. Andererseits forderte der gewerbliche Aufschwung, welcher auch auf bestimmte Gebiete des Handels, zunächst des Kleinhandels belebend wirkte, gebieterisch Schulen, durch welche die in der Werkstatt vom Vater auf den Sohn vererbte Technik zeitgemäß umgestaltet würde, um neue Wege für den Erwerb zu erschließen. Kundt, der Erzieher der Gebrüder Humboldt, macht energisch auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Grundlage für diese neuen Bestrebungen aufmerksam und fordert eine Erweckung entsprechenden erhöhten geistigen Lebens und Wirkens. Hier setzt die moderne Realschul- und Gewerbeschulbewegung kräftig ein, in welcher einerseits das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet und das Zeichnen, andererseits die neueren Sprachen eine ganz besondere Bedeutung erhalten. Während sich ein Teil der Realschulen unter Beibehaltung des Lateinischen langsam zu Realgymnasien entwickelte, führte die Gewerbeschulbewegung, unterstützt durch die lateinlos gebliebenen Realschulen einerseits zur technischen Hochschule und zu anderen Fachschulen, andererseits zur norddeutschen Oberrealschule d. h. zu einem Gymnasium, in welchem Lateinisch durch Französisch und Griechisch durch Englisch ersetzt ist. Dabei entstand zugleich die 6-klassige lateinlose Realschule, welche sich als die eigentliche höhere Bürgerschule der Gegenwart einer ausnahmslosen Anerkennung erfreut. Das Gymnasium machte im engen Anschluß an den Prozeß, welcher das Ideal „Klassisches Altertum“ auf-

Digitized by Google

löste, eine Reihe von Veränderungen durch, für welche eine stetige Beschränkung des Lateinischen und Griechischen bezeichnend ist. Während die realistischen Anstalten, welche zunächst mehr oder minder der Praxis des Lebens dienen sollten, sich langsam in Schulen für Allgemeinbildung verwandelten, mußte das Gymnasium seinen Lehrplan dem veränderlichen Begriffe der Allgemeinbildung von Fall zu Fall anpassen. Bei jedem dieser Vorgänge traten für die einzelne Schulgattung die fremdsprachlichen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer mit der Zeit annähernd ins Gleichgewicht, während „Religion, Deutsch und Geschichte" überall in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichtsbetriebes rückten. Zugleich erwuchsen der Berufsbildung neue Stätten.

Das Ziel dieser Entwicklung tritt im allgemeinen im Norden Deutschlands, für den ja vielfach die preußische Neuordnung vom 1. April 1892 maßgebend ist, deutlicher zu Tage als im Süden, welcher einerseits die Bedürfnisse der Berufsbildung besser zu befriedigen wußte, andererseits aber auch dadurch leichter geneigt war, diesen Bedürfnissen einen gewissen Einfluß auf die Schule für Allgemeinbildung zu gestatten.*) Daß derartige Erwägungen auch im Norden einen Boden finden, zeigt der neue Reformplan zu Hamburg. Ohne Zweifel tragen die höheren Schulen in Deutschland gegenwärtig, mögen sie diesen oder jenen Namen führen, überall gymnasiale und realistische Züge. Die Bedeutung einer fremdsprachlichen Erziehung und der Grundsatz historischer Bildung, die Bedeutung einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Erziehung und der Grundsatz der Anschaulichkeit kommt in jedem Lehrplan zur Geltung und im übrigen ist man darin einig, daß jede Schule den Idealismus zu pflegen hat, daß aber nur der Idealismus berechtigt ist, welcher auch in seiner Zeit zu wirken im stande ist. Daß aber das Eindringen des Realismus in die alte Verbalschule durchaus berechtigt war, lehrt wiederum die Geschichte der Philosophie: Kant schritt in einem Punkte über Platon hinweg, indem er die sinnliche Anschauung ebenbürtig neben das Denken stellte und zeigte, daß, abgesehen vom Gebiete der analytischen Urteile, jede wissenschaftliche Erkenntnis logisch-anschauliche Erkenntnis ist. Die Entwickelung des Ausgleiches zwischen Gymnasium und Realschule, welche geschichtlich neben der mehr und mehr fortschreitenden Einigung unseres Volkes vor sich ging, hätte vielleicht friedlich verlaufen können, wenn man nicht im Anfange der dreißiger Jahre, zu derselben Zeit, in welcher der deutsche Zollverein den wirtschaftlichen Zusammenschluß Deutschlands bewirkte, Universität und Gymnasium eng zusammengeschlossen hätte, indem man das Reifezeugnis des Gymnasiums zugleich zur Berechtigung des rechtmäßigen Universitätsstudiums machte. Indem man einen hier und da bereits bestehenden Brauch rechtlich festlegte, entfachte man einen erbitterten Kampf um Berechtigungen, welcher in der Gegenwart fortbesteht. Man stützt den Unterschied in den Berechtigungen auf den Unterschied der Ausbildung, die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen gewähren. Worin besteht dieser? Der Gegensatz zwischen Gymnasium und Realschule, der zu verschiedenen Zeiten verschiedene Gestalt hatte, ist heute zur fremdsprachlichen Variante verflacht: hie Lateinisch und Griechisch! hie Französisch und Englisch! Diese Wandlung tritt am deutlichsten in der preußischen Neuordnung vom 1. April 1892 zu Tage, gemäß welcher am Gymnasium nur dem Lateinischen, an der Oberrealschule nur dem Französischen ausdrücklich die Aufgabe sprachlich-logischer Schulung zufällt. Damit wird eine Äquivalenz der Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung anerkannt, und zwar heißt es ausdrücklich: „An den lateinlosen Schulen hat das Französische bezüglich der sprachlich-logischen Schulung dieselbe Aufgabe zu lösen wie an lateinlehrenden das Lateinische." Mit der Feststellung dieser gegenseitigen Ersetzbarkeit der Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung wird natürlich den Unterschieden im Berechtigungswesen jede Grundlage entzogen; außerdem gewinnt mit ihr auch der Gedanke einer einheitlichen Gestaltung unseres höheren Schulwesens erheblich an Kraft. Warum sollte man nicht aus Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, abgesehen von der fremdsprachlichen Variante, eine Einheitsschule schaffen können? Ließe sich auf jeder solchen Schule außerdem noch bis zu einer gewissen Stelle „höhere bürgerliche Bildung" erzeugen, so wäre der geschichtlich gegebenen Zersplitterung unseres höheren Schulwesens gegenüber schon sehr viel gewonnen. Die preußische Neuordnung vom 1. April 1892 hat den Vollanstalten (Gymnasien, Realgym-

*) Im Königreich Sachsen ist das Fachschulwesen gleichfalls gut entwickelt.

Digitized by Google

nasien. Oberrealschulen) thatsächlich Lehrpläne gegeben, gemäß welchen innerhalb der ersten 6 Jahresstufen eine abgeschlossene Bildung gewonnen werden soll. Sie geht dabei von dem Grundsatze aus, daß die Allgemeinbildung zweiter Stufe, welche die Voranstalten erzeugen, in den Oberbauten der Vollanstalten zu Allgemeinbildung dritter Stufe entwickelt werden kann. Damit gewinnt der Gedanke einer Mittelschule für Allgemeinbildung, welche zugleich höhere Bürgerschule und Vorschule für eine weitere allgemeine Ausbildung ist, neue Kraft. Für alle Versuche, ihn zu verwirklichen, bietet die 6-stufige lateinlose Realschule das Muster dar, falls man im Hinblick auf die Äquivalenz der Fremdsprachen eine gewisse Beweglichkeit im fremdsprachlichen Gebiete des Lehrplans zuläßt. (S. Art. Berechtigungen.)

Vielfach sieht man in jener Realschule schon die wirkliche Lösung, d. h. man beabsichtigt, diese Schule allen Vollanstalten als gemeinsamen lateinlosen Unterbau zu geben. Thatsächlich hat die Reformschul-Bewegung an einzelnen Orten bereits zu einem dreistufigen lateinlosen Unterbau für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen geführt.

d) Das humanistische Kernstück der Allgemeinbildung. Das Ideal, welches durch die Dreiheit „Religion, Deutsch und Geschichte“ bezeichnet wird, hat das Ideal „Klassisches Altertum“ für die Schule in Deutschland abgelöst. Den Strom unserer Kultur von seinen fernen Quellen an zu verfolgen und dabei alle seine belebenden Zuflüsse zu beachten, das thut uns not, damit wir die Gegenwart verstehen und aus diesem Verständnisse heraus auf deutschem Boden für die Zukunft wirken. Wenn nun auch unsere deutsch-christliche Kultur dem Frankreich des XI. Jahrhunderts, dem Völkergewirre der Kreuzzüge und dem England der Queen Beß vieles verdankt, ganz abgesehen von den durch einander flutenden Kulturströmungen der Folgezeit, so wird doch der Einfluß der antiken Kultur stets von besonderer Bedeutung bleiben. Sie wird freilich niemals zum Maßstab unserer Kultur werden, wie es vielleicht um die Wende des XVIII. und XIX. Jahrhunderts den Anschein hatte, aber ein Teil von ihr wird stets Bestandteil unserer Kultur bleiben. Um dies zu verstehen, muß man die Geschichte der antiken Kultur kennen, welche sich durchaus als Geschichte der hellenischen (vornehmlich jonischen) Kultur und der vielseitigen, durch sie gewirkten Befruchtung darstellt. Freilich besteht auch das Römertum in unserem Verwaltungs- und Rechtsleben fort, aber unser Verwaltungsleben ist längst völlig selbständig geworden und die rechtlichen Schöpfungen, welche der Errichtung des neuen Reiches gefolgt sind, bilden eine durchaus neue Grundlage für die Arbeit der Zukunft.

Griechische Kunst, griechische Philosophie und griechische Wissenschaft dagegen, die einst schon dem Römerreiche den Pfad zu einer höheren Kultur gewiesen, werden nie ihre eigene Triebkraft verlieren. Soll diese Triebkraft erhalten bleiben, so dürfen wir jene Gestaltungen nicht unterschätzen und nicht überschätzen. Die griechische Kunst ist uns wert als das erste Denkmal selbständiger Kunst im Abendlande. Wir finden gegenwärtig in ihr zwar nicht mehr das Allgemein-Menschliche an sich, sondern dieses gespiegelt im Griechengeiste, wie wir es in anderer Spiegelung erfassen, wenn es uns in der gebundenen Pracht der romanischen Kirche oder in der Erlösungssehnsucht des gothischen Domes entgegentritt oder in Michel Angelos Werken voll ringenden Strebens. Die ruhigen Ströme des griechischen Epos und die beweglichen Sturzbäche der griechischen Lyrik werden uns stets volles Leben bieten, die urgewaltige Orestie des Äschylos wird uns stets ergreifen, die Sophokleischen Dramen von der Menschenliebe (Antigone) und von der leidvollen Läuterung des Sterblichen (Oedipus) werden stets zu uns sprechen, aber die ergreifende Klage der Kassandra und das Chorlied vom Glücke der Ungeborenen werden uns auch immer wieder die Schranken der griechischen Kultur bezeichnen, selbst wenn wir nicht bei Euripides läsen, daß die Griechengötter nur Götter der Lebenden sind und daß sie den Menschen in seiner letzten Stunde verlassen müssen. Die Kunst, die dem Griechen aus der Religion geboren war, wurde ihm nicht die Führerin zu einer neuen Religion, als der Glaube der Vorzeit zu verblassen begann, denn dem alternden Geschlecht fehlte die Kraft zu einer inneren Wiedergeburt, trotz aller orphischen Weisheit. Freilich war dem Griechen unter den Veränderungen, welche ihn umdrohten, die Veränderung selbst zum Problem geworden, aber die scharfsinnigen und tiefgreifenden Antworten auf die Frage nach dem Bleibenden im Wechsel vermochten zwar die Grundlage einer erkenntnis-theoretischen Logik zu schaffen, nicht aber zu einer dauernden Befriedigung der Gemüter zu führen. Den glänzen-

Digitized by Google

den Thaten, welche den mächtigen Quaderbau der Philosophie schufen, gesellte sich der Fleiß der jungen Wissenschaft, aber die Mathematik vermochte wohl den göttlichen Platon zur Anschauung des Ewigen zu führen, nicht aber die erlösungsbedürftige Masse, der auch Platons großer Schüler Aristoteles nichts zu bieten hatte. Erst die frohe Botschaft von der erlösenden Liebe vermochte die alternde Weisheit der Griechen, die bereits zur Lehrmeisterin des egoistischen Römertums geworden war, von neuem zu beleben und nun durfte die Statue des Orpheus, mit dem christlichen Kreuze versehen, zum Bilde des Heilandes werden und die Strahlenkrone der Sonnentochter Kirke zum Heiligenschein auf den Häuptern christlicher Märtyrer. Der Geist des Kreuzes und das germanische Blut schufen auf den Trümmern der alten Welt eine neue Kultur, für welche Rom der beherrschende Mittelpunkt blieb. Auch diese reiche Kultur zerfiel, als der Deutsche, seiner Eigenart vertrauend, dem römisch-christlichen Kirchentum die deutsch-christliche Gesinnung entgegensetzte. Aus dieser Gesinnung heraus, gemäß kulturgeschichtlicher Einsicht, das moderne Leben zu gestalten, floß die Aufgabe des gegenwärtigen Geschlechtes. Wer diese Aufgabe begriffen hat, ist ein Mensch auf der Höhe seiner Zeit, er ist humanistisch gebildet. Dieser Gedanke ist das einigende Band der Volksschule und der höheren Schule, freilich wird ihn die Volksschule auf ihre Art lebendig erhalten müssen, die höhere Schule unter Berücksichtigung seiner ganzen geschichtlichen Entwickelung. Diesen Humanismus, der Hoch und Niedrig verbindet, spiegelt unter den amtlichen Erlassen zur Zeit die preußische Neuordnung (vom 1. April 1892) am besten wieder, denn das humanistische Kernstück der Erziehung wird man in den Unterrichtsgegenständen zu suchen haben, welche als die ethisch bedeutsamsten gelten und diese sind gemäß jenen Lehrplänen „Religion, Deutsch und Geschichte". Sie fordern, daß Religion und Geschichte mit dem Deutschen in enge Verbindung gebracht werden, und stellen insbesondere dem Lehrer des Deutschen die hohe Aufgabe, „die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen".

e) **Die beiden Flügelstücke der höheren Allgemeinbildung.** Wenn die altsprachliche Philologie auch nur das Eine geleistet hätte, ihren jüngeren Geschwistern, der germanischen Philologie und anderen eine zuverlässige Lehrmeisterin zu sein, so wäre ihr schon ein ganz bedeutender Kulturwert gesichert. Sie hat die Grammatik als Wissenschaft erarbeitet und dabei den im sprachlichen Organismus wirkenden Teil der Erkenntnis-Theorie zu selbständiger Gestaltung geführt. Sie hat aber weit mehr gethan, sie hat vor allem jene kulturgeschichtliche Einsicht möglich gemacht, gemäß welcher die Gegenwart als Folge der Vergangenheit und als Quelle der Zukunft erscheint. Dabei ist sie freilich selbst zur Geschichts-Wissenschaft geworden, wie ihre bedeutendsten Vertreter (Usener, Vahlen, v. Wilamowitz u. a.) in der Gegenwart bezeugen, sie und ihre jüngeren Geschwister. Es ist äußerst lehrreich, diese Wandlung gerade für die altsprachliche Philologie etwas genauer zu betrachten.

Nach Goethe bewirkte Rousseaus Ruf, daß man allmählich auch bei den Alten wieder „Natur" suchte und fand, und gelegentlich bekennt er: „Schon fast seit einem Jahrhundert wirken Humaniora nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, daß die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat." Nicht die Philologie hat zur Natur geführt, sondern die Natur zu den Alten und damit zu einem neuen Aufschwung der Philologie. Der Errichtung des Ideals „klassisches Altertum" folgte die Altertums-Wissenschaft: man wollte jenes versunkene Reich der Vollkommenen immer genauer erschließen. Im Glauben an das Ideal „klassisches Altertum" wurde eine mühevolle, diesem Ideale geweihte Arbeit begonnen — und man endete mit der Zerstörung dieses Ideals; man suchte den vollkommenen Menschen an einer besonderen Stelle der Geschichte und fand ihn nicht, dafür fand man aber anderes. Was Creuzer u. a. in der Idee als ein Ganzes schauten, ist durch die historisch-kritische Forschung aufgelöst in lauter Stücke, aber die Stücke formen sich zu einem neuen Ganzen, zu einem kulturgeschichtlichen Bilde von hoher Bedeutung. Dieses Bild immer klarer und klarer zu gestalten, ist die bleibende Aufgabe der altsprachlichen Philologie. Statt der Griechen, die „den Traum des Lebens am schönsten geträumt", stehen nun die Griechen vor uns, die in harter Arbeit unter inneren und äußeren Kämpfen eine hohe, in menschlichem Lichte strahlende und menschliche Schatten zeigende Kultur erzeugten. Statt der Römer, deren Geschichte

Digitized by Google

uns die ewigen Vorbilder für die Entwickelung großer Charaktere von kraftvollem Wirken liefern sollte, stehen nun die Römer vor uns, welche mit der zähen Energie ihres Egoismus den ausgedehnten Boden schaffen mußten, auf welchem die junge Pflanze des Christentums, von den Kulturstoffen der Vergangenheit genährt, Wurzeln schlagen und gedeihen konnte.

Die Einsicht in die Entwickelung dieser reichen Kultur und den Besitz der Schätze, die ihr erwuchsen, verdanken wir der Forschung, die im Dienste des Ideals „Klassisches Altertum“ dieses Ideal notwendig zerstören mußte. Wir verdanken der altsprachlichen Philologie mehr als dies. An mancher Stelle hat sie in unserm Vaterlande die Flamme „des beschaulichen Idealismus“ unterhalten, bis die Zeit für den „Idealismus der That“ gekommen war. Hiermit hängt auf das engste zusammen, daß diese Philologie überhaupt einen großen Anteil an der Erzeugung und Ausbildung deutscher Wissenschaft hat, insofern sie auf ihrem Gebiete einen Forschungsgeist hervorrief, welcher auch außerhalb dieser Gebiete zu wirken im stande war. Endlich verdanken wir der altsprachlichen Philologie die Emanzipation der vierten Fakultät und damit die Begründung eines besonderen Standes, der höheren Lehrerschaft. Diese hat sich immer selbständiger neben den älteren Stand der Erzieher, die Geistlichkeit, gestellt, um im Verein mit ihr und mit den Lehrern der Volksschule die Leuchte des deutschen Idealismus empor zu halten, dafür zu sorgen, daß der Mensch in dem Räderwerke der Alltäglichkeit nicht zum bloßen Rade herabsinkt, das treibend getrieben wird. Kein Wunder, daß dieser oder jener Jünger der altsprachlichen Philologie, von deren einstiger Bedeutung geblendet, kein Auge hat für die großen Veränderungen, welche seit Winckelmanns Tagen auf allen Gebieten des Lebens vor sich gegangen sind. Und doch hätten die Philologen diese Veränderung so leicht begreifen können, wenn sie nur ihrer eigenen Wissenschaft getreu geblieben wären, wenn sie vor allem das Übergewicht der griechischen Kultur über die römische nicht bloß anerkannt, sondern auch wirklich zur Geltung gebracht und vor allem selbst die ganze griechische Kultur studiert hätten, anstatt sich mit Ausschnitten aus ihr zu begnügen. Warum klagt der alternde Platon über die landläufige Vernachlässigung der Mathematik und zwar so bitter, daß er deswegen in seinen Athenern eher eine Herde von Schweinen als eine Gesellschaft von Menschen zu sehen geneigt ist? Doch nicht, weil man mit Hilfe der Mathematik lernen kann, rationeller Öfen heizen und Kuchen backen? Sie war ihm die Führerin zum Ewigen! Für diese Kraft der hellenischen Mathematik, welche sich in dem weiten Gebiete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung unserer Tage ausgestaltet hat, haben die meisten Philologen kein Gefühl und zwar, weil sie die griechische Kultur nicht begreifen (vergl. hierzu Schwarcz, Neun Briefe an Prof. Dr. Paul Nerrlich über die Litteratur der Griechen, Leipzig, 1896).

Die Herrschaft des Geistes über die Sinnenwelt, die in dem System der Formeln und Gesetze der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung zu unverlierbarem Besitze geworden ist, wird von den Philologen meist überhaupt nicht begriffen und zwar infolge ihrer einseitigen Halbbildung in ihrem eigenen Gebiete. Darum sehen sie auch nicht das geistige Element in der gewaltigen Entwickelung der modernen Technik, die im Verein mit dem Handel den Weltverkehr beherrscht. Wenn andererseits die Vertreter mathematisch-naturwissenschaftlicher Forschung und deren weiter Verwendungsgebiete der philologischen Wissenschaft gleichfalls oft nur ein geringes Verständnis entgegenbringen, so ist dies natürlich ebenso bedauerlich. Hier liegt eben eine Aufgabe der Zukunft vor und darum wird die Schule für Allgemeinbildung vor allem darauf hinwirken müssen, daß jenes gegenseitige Verständnis in der Folge erreicht wird*), ist doch einst, zur Zeit der Alexandriner, die exakte Forschung die erste Lehrmeisterin der Philologie gewesen und haben doch in der Folge vielfach gegenseitige Befruchtungen stattgefunden. Die sprachlich-logische und die mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung müssen sich verbinden, um jene geistige Formung in anschaulicher, logischer und systematischer Hinsicht zu gewähren, welche den Anforderungen der modernen Erkenntnistheorie entspricht. Nicht Platon oder Demokritos, sondern erst Platon und Demokritos weisen hier den rechten Weg: neben die begründete Einsicht in die strenge Gesetzmäßigkeit des Naturgeschehens muß die lebendige Anschauung der freieren Regeln des geistigen

*) In zweiter Linie fällt diese Aufgabe den Seminaren zu, in welchem die Lehrer der Erziehungs-Schulen für ihren Beruf erzogen werden sollen.

Digitized by Google

Werdens treten, wenn ein ganzer Mensch gebildet werden soll.

Durch die scharfe Grenze zwischen dem akademischen und dem schulmäßigen Gebiete wird für die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung ein abgeschlossener Bereich im Lehrplane der höheren Schule bestimmt, während für die Fremdsprachen sozusagen bewegliche Schranken vorhanden sind. Für die sprachlichlogische Schulung genügt der Betrieb einer Fremdsprache, aber jede weitere, welche zu der „führenden" Fremdsprache hinzutritt, erschließt gleich ihr ein bestimmtes Kulturgebiet. Wie soll man da wählen? Wo soll man da aufhören? Bei der grundlegenden Bedeutung der antiken, d. h. vor allem der hellenischen Kultur wird man zweifellos entweder einen starken Betrieb des Griechischen zu wählen haben, oder man wird besondere Stunden für die Geschichte der antiken Kultur, einschließlich der Renaissance einführen müssen. Im letzteren Falle muß sich der Schüler natürlich auch den Gedankenkreis, in dem er heimisch werden soll, selbst erarbeiten. Inhaltlich ist eine derartige Vermittelung durch Übersetzungen ohne Zweifel möglich, während dabei andererseits in formeller Beziehung manches verloren geht. Zweifellos handelt es sich bei dieser Frage nur um die griechische Kultur, denn die ganze römische Kultur ist, soweit sie hier in Frage kommt, selbst nur eine große „Übersetzung". Wo wird aber das Griechische gegenwärtig auf der Schule so geboten, daß eine wirkliche Beherrschung der Sprache erfolgt? Auf dem Gymnasium ließe sich diese nur erreichen, wenn man das Griechische auf Kosten des Lateinischen zur führenden Fremdsprache machte und das Lateinische nur so weit beibehielte, als für den kulturellen Zusammenhang der Gegenwart und der Vergangenheit nötig ist. Andererseits muß das Gymnasium, um die nötige Sichtung seines Schülermaterials vornehmen zu können, im Unterbau eine Art von höherer Bürgerschule sein, denn der „Ballast" des Gymnasiums muß doch in sozialer Hinsicht zu „fruchtbarer Ladung" gemacht werden! Wie ist da zu helfen? Zulässig erscheint jedenfalls eine Anordnung der Fremdsprachen, bei welcher das Moderne sein volles Recht erhält, wenn gleichzeitig Geschichte der antiken Kultur eingeführt wird und wenn außerdem wenigstens Gelegenheit geboten wird, diejenige Kenntnis der lateinischen Sprache zu erwerben, welche dem kulturellen Zusammenhange der Vergangenheit und der Gegenwart entspricht. Andererseits muß den alten Sprachen, womöglich unter Bevorzugung des Griechischen, in unserem Schulsystem irgendwo eine sichere Stätte geschaffen werden. Bei der gegenseitigen Ersetzbarkeit der Fremdsprachen behufs sprachlichlogischer Schulung ist für deren Auswahl eine gewisse Freiheit durchaus zulässig, nur darf diese nicht durch Berechtigungen, welche die eine oder die andere Fremdsprache bevorzugen, für das Marktgetriebe des Lebens wieder aufgehoben werden. Außerdem ist zu betonen, daß höhere Allgemeinbildung ohne tiefere Einsicht in die Geschichte der gesamten antiken Kultur undenkbar ist.

f) **Das allgemeine Ziel der höheren Erziehung.** Die höhere Schule hat ihren Zöglingen vor allem im Religionsunterricht, im deutschen Unterricht und im Geschichtsunterricht jene allgemein-menschliche und doch nationalbegrenzte Bildung zu geben, für welche die Volksschule den festen Grund zu legen hat, jene echte deutsche Bildung des Herzens und des Geistes, welche uns im Glauben an das Ewige feststehen läßt im wechselvollen Diesseits, um hier zu wirken.

Dieses Wirken aber ist durchaus bestimmt von unserer geschichtlichen, vor allem von unserer kulturgeschichtlichen Einsicht.

In mühevollem Ringen hat sich das deutsche Volk seine Kaiserkrone wieder erstritten.

Es stellt nach außen die langsam im Innern erwachsene Einheit dar, welche auch durch allen Nebel der kampfbewegten Gegenwart deutlich hindurchschimmert, aber das „Herz" Europas muß auf jede Zuckung der Glieder achten, und darum starrt das deutsche Reich in Waffen.

So ist es für die Schule vor allem eine nationale Aufgabe geworden, auch die körperliche Kraft und Gewandtheit ihrer Zöglinge auszubilden und zu üben, bald in den strengeren Formen des Turnunterrichtes, bald in der freieren Gestaltung der Turnspiele.

Freilich hat diese nationale Aufgabe lediglich einem alten, oft vergessenen Grundsatze neues Leben gegeben: nur in einem gesunden Leibe wohnt eine gesunde Seele.

Je höher die Anforderungen sind, welche das Leben zunächst durch die Schule an den Einzelnen stellt, um so wichtiger ist es gerade für die Schule, die Überzeugung zu wecken, daß körperliche Wohlfahrt eine notwendige Bedingung für die geistige Ausbildung ist — und dieser Überzeugung selbst Rechnung zu tragen.

Digitized by Google

Hoch sind ja fürwahr die Anforderungen, welche das verwickelte Getriebe modernen Lebens an jeden stellt, mag sein Platz hier oder da sein.

Für diese Anforderungen soll die Schule im Verein mit dem Elternhause das nötige Rüstzeug liefern.

Darum ist es nicht genug, daß die Schule für die leibliche und für die seelische Gesundheit ihrer Zöglinge Sorge trägt und ihnen, namentlich im Hinblick auf die Bedürfnisse unseres Volkes, aus der Vergangenheit die Gegenwart deutet. Die Schule muß außerdem dem Geiste des Zöglings einen reichen und vielgestaltigen Stoff von Wissen zuführen und in ihm die Kraft wecken und bilden, diesen Stoff zu verarbeiten.

Auf dem Gebiete des Geisteslebens und im Reiche der Natur gilt es, Thatsachen zu vermitteln, nur darf man bei dieser Vermittelung nicht die Persönlichkeiten vergessen, welche entweder die Träger einer geschichtlichen Bewegung gewesen sind oder die Erkenntnis ewiger Gesetze zum erstenmal zu schauen oder auf der Grundlage solcher Gesetze neues zu schaffen und zu gestalten begnadet waren.

Indem wir die deutsche Lektüre durch fremdsprachliche Lektüre ergänzen und außerdem in die Fülle der Naturerscheinungen einführen, vermehren wir das Wissen, indem wir Grammatik und Mathematik lehren und sowohl auf dem sprachlichen Gebiete als auch auf dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Faches das Gesetzmäßige der logischen Induktion unterwerfen, wecken und lenken wir die Kraft, dieses Gebiet zu beherrschen.

Es handelt sich darum, den Geist des Zöglings in anschaulicher, in formal- und induktiv-logischer und in systematischer Hinsicht zu bilden, d. h. ihm ein offenes Auge, einen klaren Blick für das Erfassen des Einzelnen und ein sicheres Gefühl für den Zusammenhang der Dinge anzugewöhnen.

Je anschaulicher*) die Elemente des Wissens ursprünglich dargeboten werden und je künstlerischer*) deren schließliche Anordnung gestaltet wird, um so wertvoller ist der Besitz des Schülers, vorausgesetzt, daß er das Seine gethan, ihn wirklich in steter Arbeit zu erwerben.

*) Hierzu hat der Unterricht im Zeichnen, welcher überdies alle anderen Fächer unterstützt, einen wichtigen Beitrag zu liefern. Seine Aufgabe hat man neuerdings (Riedler) kurz bezeichnet als „Erzeugung von plastischem Denken und Ausdrucks-Vermögen".

3. Die gegenwärtigen Bedürfnisse der Erziehung. a) Das ideale Schulsystem. In Anlehnung an die sächsischen und württembergischen Schulordnungen hat zum erstenmale Comenius ein umfassendes Schulsystem aufgestellt, gemäß dem Grundsatz: Alle Schüler müssen gemeinsam geführt werden, soweit sie gemeinsam geführt werden können. Überträgt man diesen Gedanken auf die Verhältnisse der Gegenwart, in deren vielgestaltigem Getriebe ja die Fachschule als Ersatz oder Ergänzung der praktischen Ausbildung im Beruf eine große Rolle spielt, so hat eine Schule für Allgemeinbildung den Stamm zu bilden, an welchem als Äste und Zweige die Schulen für Berufsbildung nach verschiedenen Seiten ausgehen. Der dreifachen Gliederung der Allgemeinbildung entsprechend wird der Stamm in drei Abschnitte zerfallen, in die Volksschule, in einen weiteren Aufbau für höhere bürgerliche Bildung und in einen abschließenden Oberbau behufs Vorbereitung für akademische Studien. Der Grenze zweier Abschnitte wird eine besonders reiche Verästelung von Fachschulen entsprechen, zu denen natürlich auch die praktische Schulung im Berufe zu rechnen ist. Ein solches Schulsystem entspricht einem bestimmten sozialen Grundsatz: jedes Samenkorn muß so entwickelt werden, wie es dessen Bedürfnissen (Neigung und Fähigkeit) und dem Bedürfnisse der staatlich organisierten Gesellschaft entspricht. Die Sichtung des Schülermaterials, welche dieser Grundsatz fordert, damit überall der Rechte an die rechte Stelle kommt, ist nur möglich, wenn der Schule reichlich Mittel (Stipendien, Freitische u. s. w.), zu Gebote stehen: armen, aber reichlich befähigten Schülern muß die Lebensstellung geschaffen werden, auf die sie selbst Anspruch haben und in welcher sie der Gesellschaft den größten Nutzen bringen.

Während die Lehrpläne der einzelnen Fachschulen den Bedürfnissen bestimmter Berufe anzupassen sind und darum äußerst verschieden sein müssen, wird für die dreifach gegliederte Erziehungs-Schule grundsätzlich nur ein bestimmter Lehrplan gelten können. Natürlich schließt die Einheitlichkeit der Lehrpläne entsprechender Anstalten für Allgemeinbildung nicht aus, daß Fächer von gleicher Bedeutung für einander eintreten können, z. B. eine Fremdsprache für eine andere. Zwei entsprechende Anstalten, welche verschiedene Fächer von gleicher Bedeutung führen, werden Allgemeinbildung

Digitized by Google

von verschiedener Färbung, aber von gleichem innern Wert erzeugen. Sollte den Stufen der Allgemeinbildung, welche die Schüler erreicht haben, durch Zeugnisse, an welche gewisse Berufsberechtigungen geknüpft sind, ein bestimmter Marktwert gegeben werden, so müßte dies natürlich ohne jede Rücksicht auf den Unterschied in der etwa vorhandenen Färbung der Allgemeinbildung geschehen. Eine Berücksichtigung dieses Unterschiedes im Hinblick auf bestimmte Berufe würde dem Prinzip der Allgemeinbildung durchaus widersprechen, während es andererseits selbstverständlich ist, daß Zeugnisse ganz verschiedener Fachschulen auch verschiedene Marktwerte haben müssen. Ist die Färbung der Allgemeinbildung für bestimmte Berufe von Bedeutung, so wird die entsprechende fachliche Ausbildung diesem Umstande Rechnung tragen müssen und man wird mit gutem Rechte in der Fachprüfung den Nachweis verlangen dürfen, daß der erforderliche Ausgleich auch wirklich vorgenommen worden ist. Jede Abweichung von diesen Anschauungen, welche dem scharfen Unterschiede von Allgemeinbildung und Berufsbildung genau entsprechen, führt zu großen Unzuträglichkeiten (vorzeitige Entscheidung über den Beruf ohne Berücksichtigung von Neigung und Fähigkeit u. s. w.), weil sie die freie Beweglichkeit des Schülermaterials hindert. Dieses ideale Schulsystem steht in scharfem Gegensatz zu jeder Art von Standesschule. Daß sich Standesunterschiede nicht aus der Welt der Wirklichkeit schaffen lassen, ist selbstverständlich, aber der feste Unterschied der Stände, bei dem der Sohn im allgemeinen in den Stand des Vaters hineingezwungen wurde, ist für immer verwischt, seit der Priester-Cölibat dazu gezwungen, den Nachwuchs dieses Standes aus anderen Ständen zu nehmen. Unser soziales Leben wird nicht mehr durch den festen Unterschied der Stände beherrscht, sondern durch den beweglichen Gegensatz von arm und reich. Das ist ein Fortschritt, denn dieser Gegensatz läßt sich ausgleichen, wenn der Schule reichlich Mittel zu Gebote stehen, damit sie das Kapital ihrer Bildung auch dem Würdigen zu geben imstande ist, dessen äußere Verhältnisse ungünstige sind.

Daß auch dem weiblichen Geschlechte dieselbe Ausbildung zugänglich gemacht werden muß wie dem männlichen, ist für jeden selbstverständlich, dem es Ernst ist um die innere Einheit des ganzen Volkes, zumal in einer Zeit, in welcher die Frau so oft in das Leben hinausgewiesen wird, um sich selbst ihr Brot zu verdienen.

b) Die Anpassung des idealen Schulsystems an das geschichtlich Gegebene. Der Idee einer Einheitsschule für Allgemeinbildung, von welcher die verschiedenen Fachschulen abzweigen, steht die geschichtlich gegebene Zersplitterung unseres höheren Schulwesens gegenüber.

Wenn auch einerseits die innere Einheit unseres gesamten höheren Schulwesens durch den Begriff der höheren Allgemeinbildung, der es dienen soll, hinlänglich gewährleistet ist, so wird diese innere Einheit doch allzuleicht übersehen, weil das herrschende Berechtigungswesen die äußeren Unterschiede (Fremdsprachen!) unserer höheren Schularten (Gymnasium, Realgymsium, Oberrealschule) größer erscheinen läßt, als sie sind. Überdies greifen der obere Teil der Volksschule und der untere Teil der höheren Schule übereinander.

Versucht man das System der bestehenden Schulen dem idealen Schulsystem anzupassen, so muß man vor allem daran festhalten, daß der Unterbau jeder Vollanstalt wirklich eine (sechsstufige) höhere Bürgerschule darstellt und daß der Unterschied im Berechtigungswesen gänzlich verschwindet. Aus diesen beiden Forderungen fließt das Bedürfnis, den Oberbau unserer Vollanstalten vierstufig zu gestalten, so daß der ganze Lehrgang zehnstufig wird, wie in Württemberg und wie am Gymnasium zu Bremen. Dabei sind im einzelnen folgende Überlegungen maßgebend: 1. das Griechische muß aus dem Unterbau des Gymnasiums entfernt werden, damit hier Allgemeinbildung zweiter Stufe erzeugt werden kann, dafür muß es aber im Oberbau reichlich angesetzt werden. 2. Gymnasium und Realgymnasium müssen denselben Betrieb des Lateinischen erhalten, da dieses an beiden Anstalten sprachlich-logische Schulung geben soll. 3. Die Oberrealschule muß in ihrem Oberbau auf jenes praktische Lateinbedürfnis Rücksicht nehmen, welches dem kulturellen Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart entspricht. 4. Realgymnasium und Oberrealschule müssen im Oberbau für Geschichte der antiken Kultur (mit dem Deutschen in einer Hand vereinigt) besondere Stunden ansetzen. Innerhalb des hiermit bezeichneten Rahmens ist die innere Einheit des höheren Schulwesens bestimmt durch folgende Leitsätze 1. die Dreiheit „Religion, Deutsch, Geschichte" bildet auf allen Schulen den humanistischen Kern des gesamten Unterrichtsbetriebes.

Digitized by Google

2. Die Ausbildung im Gebiet der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ist eine bestimmt begrenzte und zwar für alle Vollanstalten (bezw. Voranstalten) genau dieselbe. Dies gilt auch für das Zeichnen. 3. Die fremdsprachliche Erziehung, d. h. die sprachlich-logische Schulung ist im wesentlichen unabhängig von dem gewählten Sprachstoffe. Durch das ethische Kernstück des modernen Humanismus und durch das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet und durch das Zeichnen wird für alle bestehenden Anstalten ein gemeinsames Gebiet des Lehrplanes bestimmt. In möglichst engem Anschlusse an die gegebenen Verhältnisse hat dieses für die (6-stufigen) Voranstalten folgende Gestalt:

	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch und Geschichtserzählungen	5	4	4	3	3	3
Geschichte und Erdkunde	2	2	4	4	4	4
Mathematik (Rechnen)	4	4	4	5	5	4
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	1
Physik, einschließlich der Elemente der Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	2	3
Schreiben	2	2	2	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	2	2	2
Zusammen	18	18	20	18	19	19

Hierzu treten die Fremdsprachen. Für deren Anordnung gilt der Grundsatz des Comenius, daß sie möglichst nacheinander und nicht nebeneinander erlernt werden. In den untern drei Klassen ist eine Fremdsprache mit 7 bis 8 Stunden einzuführen, in den oberen drei Klassen stehen für diese und eine zweite, welche dazu kommt, zusammen 12 bis 14 Stunden zur Verfügung. Dabei läßt sich der Unterbau von Gymnasium und Realgymnasium zu einer Voranstalt verschmelzen, welche zunächst Lateinisch und dann Lateinisch und Französisch treibt. Für die Realschule ist die Sprachenfolge Französisch, Englisch oder auch Englisch, Französisch.

Für den Oberbau ist das gemeinsame Gebiet folgendes:

	IV	III	II	I
Religion	2	2	2	2
Deutsch, nebst philosophischer Propädeutik	3	3	3	3
Geschichte und Erdkunde	3	3	3	3
Mathematik (Rechnen)	4	4	4	4
Physik und Chemie nebst Wiederholung aus der Naturkunde	3	3	3	3
Zeichnen	2	2	2	2
Zusammen	17	17	17	17

Hierzu treten die Fremdsprachen bezw. Geschichte der antiken Kultur, wofür im ganzen je 14 Stunden zur Verfügung stehen. Das Gymnasium verwendet 6 Stunden für Lateinisch und 8 Stunden für Griechisch, das Realgymnasium 6 Stunden für Lateinisch, 1 Stunde für Geschichte der antiken Kultur, 4 Stunden für Französisch, 3 Stunden für Englisch, die Oberrealschule 2 Stunden für Geschichte der antiken Kultur und je 4 Stunden für Französisch, Englisch und eine dritte moderne Fremdsprache; für letztere kann auch nach Wahl der Schüler Lateinisch eintreten.

An allen Anstalten treten Turnspiele, Turnen und Singen in der üblichen Weise d. h. etwa mit je 2 Stunden hinzu. Allen Schülern wird in den letzten beiden Jahren des Oberbaues Gelegenheit geboten, sich in praktischen Arbeiten auf dem Gebiet der Physik und Chemie zu üben. Außerhalb des Lehrplans kann durch wahlfreien Unterricht ein Ausgleich in der fremdsprachlichen Variante angebahnt werden. Wünschenswert wäre es, wenn im Unterbau das Deutsche mit 4 Stunden durchgeführt und wenn im Oberbau eine besondere Stunde für Erdkunde gewonnen werden könnte.

Bezeichnet man die Fremdsprache, welche in Sexta einsetzend vor allem sprachlich-logische Schulung zu erzeugen hat, als die führende Fremdsprache, so haben Gymnasium und Realgymnasium, welche bis auf 8 Stunden des Oberbaus völlig übereinstimmen, das Lateinische und die Oberrealschule das Französische bezw. das Englische als führende Fremdsprache. Man könnte die Anstalten, da sie ja bis auf die fremdsprachliche Variante übereinstimmen, nach dieser oder vielleicht auch nur nach der führenden Fremdsprache bezeichnen und demgemäß Lateinische und Französische (bezw. Englische) Gymnasien unterscheiden.

Der Bedeutung der griechischen Kultur würde ein Griechisches Gymnasium entsprechen. Will man in der Anpassung an das ideale Schulsystem noch weiter gehen, so muß man bei der Anordnung der Fremdsprachen dem Muster der Reformschulen folgen: in den unteren 3 Klassen der Voranstalten wäre nur Französisch (bezw. Englisch) mit je 8 (bezw. 6 Stunden) einzusetzen, in deren oberen 3 Klassen wäre Französisch (bezw. Englisch) mit je 4 Stunden durchzuführen und dazu entweder Lateinisch oder Englisch (bezw. Französisch) hinzuzufügen. So gelangt man schließlich zu einer

Digitized by Google

Voranstalt (höhere Bürgerschule), in welcher die Schüler in den oberen 3 Klassen nach Wahl Lateinisch oder Englisch treiben, und zu drei Oberbauten, welche bis auf die Fremdsprachen übereinstimmen und nach diesen als lateinisch-griechische, als lateinisch-neusprachliche und als neusprachliche Abteilung unterschieden werden können.

Der Vorteil des dreistufigen gemeinsamen Unterbaues, bei welchem erst im 12. oder 13. Lebensjahre des Schülers eine Wahl und zwar zwischen Lateinisch oder Englisch nötig ist, liegt hauptsächlich darin, daß dabei der obere Teil der Volksschule und die unteren Teile aller höheren Schulen in eine nahe Übereinstimmung gebracht sind.*) Innerhalb dieser 3 Jahre kann im allgemeinen wirklich entschieden werden, ob der Zögling wieder an die Volksschule zu weisen ist, oder ob er sich unmittelbar für die Praxis oder für eine mittlere landwirtschaftliche oder kaufmännische Fachschule oder für den weitern Besuch einer höheren allgemeinbildenden Schule eignet. Um bei völliger Gleichstellung entsprechender Zeugnisse aller Anstalten schließlich den Bedürfnissen der verschiedenen akademischen Berufe entgegenzukommen, ist noch folgende Einrichtung zu treffen. 1. An den Universitäten u. s. w. oder wenigstens an einzelnen unter ihnen werden, mit Übungen verbundene Anfangs- und Übergangsvorlesungen in den Fremdsprachen eingerichtet, so daß jeder während seiner Studienzeit ohne Aufwand erheblicher Mittel den für seinen Beruf etwa erforderlichen Ausgleich der fremdsprachlichen Variante vornehmen kann. 2. Der Nachweis über diesen Ausgleich ist in der Fachprüfung des Berufes zu liefern.

c) **Schlußbemerkungen.** Die Anpassung des idealen Schulsystems an das geschichtlich Gegebene fordert für die Vollanstalten einen vierstufigen Oberbau, im ganzen also einen zehnstufigen Aufbau, während zur Zeit in Deutschland meist ein neunstufiger Lehrgang in Geltung ist. Dem Übergange von neun zu zehn Stufen stehen hauptsächlich folgende Bedenken gegenüber: 1. die Schulzeit des einzelnen wird dabei um ein ganzes Jahr verlängert. 2. Die Kosten für Staat und Patrone scheinen dabei erheblich zu steigen. Beide Bedenken lassen sich ausreichend entkräften. Zunächst läßt sich durch eine scharfe Sichtung des Schülermaterials die Zahl der Bewerber in den einzelnen Berufen so herabdrücken, daß der einzelne das Jahr, welches er auf der Schule unter billigen Verhältnissen zusetzt, später unter teueren Verhältnissen reichlich wiedergewinnt. Was aber den zweiten Punkt anlangt, so wird durch Verschmelzung der Anstalten und durch Einziehung einer Anzahl von überflüssigen Oberbauten reichlich so viel erspart, als die Anfügung einer vierten Klasse an die bestehen bleibenden Oberbauten kostet.

Will man den zehnstufigen Lehrgang durchaus vermeiden, so muß man entweder unter Verminderung der Lehrziele das letzte Jahr der Lehrpläne streichen oder man muß zu Oberbauten übergehen, welche Allgemeinbildung bereits mit Berufsbildung verbinden.

Litteratur: Alex. Wernicke, Kultur und Schule, Osterwieck a. Harz, 1896, zugleich als Nachweis über einschlägige Werke und Abhandlungen. — Weitere Nachweise findet man bei A. Oblert, Die deutsche höhere Schule, Hannover 1896, wo auch die kulturelle Entwicklung besonders betont wird, wenn auch die Ziele bei O. ganz andere sind.

Braunschweig. Alex. Wernicke.

*) Vergl. hierzu auch die Vorschläge von W. Rein (Pädagogik im Umriß, Stuttgart 1893.)

Kulturfortschritt und Frauenbewegung

1. Die Ursache der Bewegung und ihre Bedeutung. 2. Die Ziele. 3. Die proletarische Frauenbewegung.

Von den sozialen Fragen der Gegenwart hat keine mehr unter Verkennung zu leiden gehabt, als die Frauenfrage. Aber alle Feindschaft hat die Frauenfrage nicht aus der Welt zu schaffen vermocht, sie kommt vielmehr immer weiteren Kreisen zum Bewußtsein und ist aus dem Stadium einer bloßen Frage bereits in das einer Bewegung getreten, deren Organisation erfreulich fortschreitet. (S. Art. Frauenfrage.)

1. Die Ursache. Die Veranlassung in dieser Bewegung in der Frauenwelt finden wir in der Veränderung, welche sich in der sozialen Lage der Frau vollzieht; als Ursache dieser Veränderung aber erkennen wir den Fortschritt und die Errungenschaften der wirtschaftlich-technischen Entwickelung. Diese Einsicht besänftigt das Unbehagen, welches den gebildeten Geist überfällt, wenn er unvermittelten Erscheinungen gegenübersteht, denn diese Einsicht löst den beruhigenden Gedanken aus, daß wir mit den Ursachen der Frauenbewegung mitten in einer jahrhundertelangen Entwickelung stehen, welche wir kurz als den Prozeß der Arbeitsteilung bezeichnen können.

Digitized by Google

Mit der ersten Arbeitsteilung in vorhistorischer Zeit war der Weg beschritten, der zu der Verschiebung der sozialen Lage der Frau in der Gegenwart und damit zu der Frauenbewegung geführt hat. Diese Verschiebung selbst ist keineswegs abgeschlossen, sie ist im Flusse, jeder Fortschritt der Arbeitsteilung infolge einer neuen technischen Erfindung kann weiter dazu beitragen, das weibliche Geschlecht Zoll für Zoll aus dem hauswirtschaftlichen Gebiete zu verdrängen, auf welches es ein ursprüngliches und ein erworbenes Recht zu haben glaubte. Jede weitere Verdrängung bedeutet aber eine weitere Verschiebung in der sozialen Lage der Frau, d. h. in ihrer Stellung innerhalb der menschlichen Gesellschaft.

Über die Art und Ausdehnung dieser Verschiebung belehrt am besten ein Blick auf die Entwickelung des Arbeitslebens der deutschen Frau, ein Vergleich zwischen Gegenwart und Vergangenheit, welcher zugleich den ursächlichen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen und sozialen Lage des weiblichen Geschlechts darthut.

Älteste Zeit. In den ältesten Zeiten hat die Arbeitsteilung bei der Naturalwirtschaft die ersten Stadien noch nicht überschritten. Die alte Germanin, wie Tacitus sie sah, handhabt Werkzeuge, Ackergerät, der Mann das Schwert: Die Frau ernährt, unterhält durch ihre Arbeit den Mann, er beschützt sie. Aber zugleich ist das Weib Priesterin. Sie führt die Gefangenen an geweihter Stätte zum Tode, sie vernimmt die Stimmen der Götter, sie deutet die Runen. „Sanctum aliquid et providum“ sehen die Männer in ihr. Wirtschaftlich überlastet einerseits, ein Gefäß göttlicher Offenbarung andererseits, wirtschaftlich unentbehrlich und dabei in der Priesterin zu höchster sozialer Würde berufen, so tritt die heidnische Ahnin uns entgegen.

Mittelalter. Die fortschreitende Arbeitsteilung führt langsam zu höherer Kulturstufe. Aus der Hütte ist ein Haus geworden. Die Menschen mehren sich und rücken näher zusammen. Fronhöfe, Burgen, Städte entstehen. Wir können im Mittelalter schon Stadt- und Landbewohnerin unterscheiden. Das Handwerk kommt auf, und das Weib verliert einen Teil seiner Arbeit an das Handwerk. Aber die geschlossene Familienwirtschaft besteht. Das Weib zimmert den Pflug nicht selbst, aber das Mehl wird noch im Hause gewonnen, das Brot noch selbst gebacken: Das Weib produziert noch Nahrung und Kleidung oder ist wenigstens die unentbehrliche Leiterin der Produktion im Kreise der Mägde und Hausarbeiter. Die wirtschaftliche Unentbehrlichkeit der Frau ist unvermindert, dem entsprechend ist ihre soziale Stellung eine günstige. Zwar hat sie in der christlichen Kirche aufgehört, eine Verkünderin des göttlichen Wortes zu sein, aber in der Gestalt der weiblichen Heiligen und im Marienkultus sieht sie sich zu höchsten Ehren kommen, ja in der Romantik steigert sich die Wertschätzung des Weibes zu schwärmerischer Verehrung. Wir sehen, auch hier entspricht der wirtschaftlichen Bedeutung eine so idealisierte Wertschätzung, daß sie sich nur durch das höchste Ausdrucksmittel, durch religiöse Fassung, glaubt genug thun zu können.

Neue Zeit. Jahrhundertelang lebt das Weib in der mittelalterlichen Weise. Sein Mittelalter überdauert die Renaissance und die Reformation, denn beide Ereignisse verändern nicht direkt die wirtschaftlichen Verhältnisse, welche seinem Leben zugleich Grundlage, Inhalt und Unterhalt gewähren, sie beschleunigen nicht den Prozeß der Arbeitsteilung und die Auflösung der alten reinen Form der Familienwirtschaft, durch welche die wirtschaftliche Bedeutung und damit die soziale Lage der Frau beeinträchtigt wird. Die neue Zeit beginnt erst mit der Verwertung elementarer Kraft in der Industrie, mit der Indienststellung der Maschine. Nun macht die Arbeitsteilung rasche Fortschritte. Eine neue Form der Produktion kommt auf: Die Fabrik. Den Produktionsprozeß, der sich früher unter der Hand der Frau im Hause abspielte, zerlegt sie in Teilarbeiten und verlegt ihn an einen Centralpunkt außer dem Hause. Die geschlossene Familienwirtschaft ist gesprengt, die Maschine löst vielfach die Hand der Frau ab, oder schränkt ihre Thätigkeit ein; sie hat die Frau gezwungen, das Spinnrad in die Ecke zu stellen, sie näht, strickt, stickt für sie. Der Fabrikant, der Gewerbetreibende übernimmt die schöpferische häusliche Thätigkeit, welche zur Zeit der geschlossenen Familienwirtschaft dem Weibe zufiel. Wir essen gekaufte Mahlzeiten, wir tragen gekaufte Kleidung; Schneider, Bäcker, Köche, Weber, Strumpfwirker-, Seifen-, Lichtfabrikanten, ja auch Haarkünstler, Modisten arbeiten für die Hausfrau. Wenn die heidnische Ahnin das Korn selbst säete zu dem Mehlteig, den sie bereiten wollte, wenn die mittelalterliche Städterin wenigstens das Mehl

Digitized by Google

noch selbst im Hause zu Brot verarbeitete, so brauchen wir nur die fertige Bäckerware in Empfang zu nehmen.

Wir sehen: Die wirtschaftlich-technische Entwickelung zeigt die Tendenz, die hauswirtschaftliche Thätigkeit der Frau teils überflüssig zu machen und damit zu entwerten, teils einzuschränken und umzugestalten: Die Frauen werden aus Produzenten bloße Konsumenten.

Vergleich mit dem männlichen Geschlecht. Daß das weibliche Geschlecht durch die Fortschritte der wirtschaftlich-technischen Entwickelung besonders hart getroffen, ja zu einem Wendepunkte in seiner Entwickelung geführt wird, wird auch durch einen vergleichenden Blick auf die Wirkung klar, welche die Fortschritte der Technik auf das männliche Geschlecht ausüben. Auch das männliche Geschlecht empfindet den Einfluß der modernen Technik. Eine mechanisierte, verfünf- oder verzehnfachte Produktion, welche Waren verbilligt, verkehrstechnische Neuerungen, welche den nationalen immer mehr zum Weltmarkt erweitern helfen, beeinflussen zwar die Lebenshaltung jedes Mannes, aber nicht allgemein seine Lebensarbeit, seinen Beruf, seinen Lebensinhalt. Gelehrte, Forscher, Künstler, Männer freier Berufe, Militärs arbeiten unbekümmert um technische Neuerungen; ein anderer Prozentsatz der Männer sieht sein Erwerbsleben durch technische Neuerungen mit verändert, so der Kaufmann, der Industrielle, der Landwirt, der Arbeiter, Handwerker; wieder andere sehen ihr Arbeitsgebiet einschrumpfen oder ganz verschwinden — aber: andere Thüren thun sich ihnen auf. Der Frachtfuhrmann treibt sein schellenbehängtes Gespann nicht mehr von Stadt zu Stadt, der Postillion bläst nicht mehr sein Lied, die Kundschaft des Handwerkers wendet sich zum großen Teil den Magazinen und Bazaren zu, aber dafür hat das moderne Verkehrswesen mit allen seinen Hilfsgewerben mehr Kräfte nötig, als Fuhrleute und Postilione hätten stellen können, und die Großindustrie hat manche Beamtenstellung an Handwerker zu vergeben. Kurz: Der Mann wird betroffen, das Weib verdrängt.

Erschwerte Eheschließung. Aber die wirtschaftlich-technische Entwickelung hat noch in anderer Weise das weibliche Geschlecht bedroht. Der Einstellung der Maschine folgte ein schneller glänzender Aufschwung in Handel und Industrie, welcher die Lebensansprüche steigerte, ohne daß das Einkommen sich allgemein entsprechend erhöht hätte. Als Folge ergab sich eine Erschwerung der Eheschließung, so daß ein bedeutender Prozentsatz des weiblichen Geschlechts ledig bleibt. Die Frau sieht also nicht nur ihre praktische Arbeitsgelegenheit vermindert, ein großer Prozentsatz muß auch auf die Erfüllung der natürlichen Aufgabe als Hausfrau, Gattin und Mutter verzichten.

Die wirtschaftliche Lage des weiblichen Geschlechts läßt sich vergleichend dahin zusammenfassen: Während das männliche Geschlecht zwar durch den Bevölkerungszuwachs in einem scharfen Wettbewerbe steht, aber doch Gelegenheit hat, alle Kräfte aufs höchste zu bethätigen und zu entwickeln, während es durch den Fortschritt der Technik und der Naturwissenschaft zur Lösung immer neuer Probleme angeregt wird, wird dem weiblichen Geschlechte der angestammte Boden unter den Füßen weggezogen, auf dem es sich voll entwickeln und ausgestalten konnte. Es kommt noch hinzu, daß die Dienstpflicht für das männliche Geschlecht ein Plus an körperlicher und geistiger Zucht bedeutet, während der Werdeprozeß des Weibes durch den Wegfall von Arbeitsgebieten einen Ausfall erleidet. Beschäftigter Müßiggang ist kein Ersatz für ein rechtschaffenes Tagewerk, und beschäftigter Müßiggang ist der Stempel, den wir Hunderten von Frauenleben der begünstigten Klassen aufdrücken können.

Die soziale Lage. Mit der abnehmenden Bedeutung der Frau als eines wirtschaftlichen Produktionsfaktors geht aber eine verminderte soziale Wertschätzung Hand in Hand. Professor Albrecht in Wien, der Verfasser der Schrift: „Die Frauen und das Studium der Medizin" sieht in dem weiblichen Menschen nur das Instrument eines Naturzwecks, welches nebenbei auch zu einigen Dienstleistungen gebraucht bezw. abgerichtet werden kann. Mit lauter Stimme zeugt der bei Reichstagsverhandlungen über Frauenpetitionen übliche Ton von der Geringschätzung, welche dem weiblichen Geschlechte in Deutschland zu teil wird, sobald persönliche Beziehungen wegfallen. Als Probe der Geringschätzung, welche ungestraft im Reichstage ein Abgeordneter zeigen darf, sei nur Orterers Äußerung festgenagelt: „Man erweist den Frauen zuviel Ehre, wenn man ihre Bitten hört." Angesichts solcher Äußerung ist die Behauptung berechtigt: die Frau ist wirtschaftlich entbehrlicher und damit sozial minderwertig geworden.

Digitized by Google

Gefahr für die Differenzierung. Diese Sachlage bedroht nun ernstlich eine gedeihliche Weiterentwickelung des weiblichen Geschlechts. Es ist zum Stillstand gezwungen — und Stillstand ist Rückgang. Der Rückgang der Hälfte der Menschheit aber bedeutet nichts geringeres, als eine Gefahr für die fortschreitende Kulturentwickelung überhaupt. Aller Fortschritt beruht auf vervollkommneter Arbeit, diese wieder auf vervollkommneten unterschiedlichen Instrumenten. Die höchste Kulturarbeit setzt auch die feinste Differenzierung innerhalb der Menschheit voraus. Die Natur hat uns mit der Differenzierung der Menschheit in Mann und Weib eine Richtlinie gegeben, sie hat die Menschen gleichwertig aber verschiedenartig gestaltet. Eine einseitige auf das Männergeschlecht beschränkte Fortentwickelung fördert keine Differenzierung im Sinne der Natur, keine Differenzierung in wagerechter Linie d. h. in andersartige aber gleichwertige Wesen; sie erzeugt nur Disharmonie, gleichsam eine Spaltung in senkrechter Linie, ein Geschlecht steigt empor und läßt das andere — zwar verschiedenartig, aber auch minderwertig — zurück. Dies zurückgebliebene Geschlecht aber wird zum Ballast, zum Hemmschuh. Die höchste Kulturblüte, kann nur erreicht werden, wenn beide Geschlechter, jedes in seiner Art, sich voll entfalten können.

Bedeutung der Frauenbewegung. Wenn wir uns diese Sachlage klar gemacht haben, so können wir nun auch die Bedeutung der Frauenbewegung verstehen: Der Trieb der Selbsterhaltung in dem weiblichen Geschlechte ist bemüht, dieser Sachlage zu begegnen, diese Schläge abzuwenden, neue Entwickelungsmöglichkeiten zu erringen. Die Frauenbewegung ist der Versuch, die Entwickelungsgrenzen des weiblichen Geschlechts zeitgemäß zu korrigieren.

Vielleicht erscheint einigen die gegenwärtige Lage des weiblichen Geschlechts als ein Rückschlag, ein Ausgleich, gleichsam als die Antithese einer Zeitepoche, wo der Mann auf der Bärenhaut lag und das Weib überlastet war. Auch unter diesem Gesichtspunkte ist die kulturelle Bedeutung der Bewegung verständlich: Das deutsche Frauengeschlecht wird sich seines Stillstandes bewußt und versucht, sich aufzuraffen, aus der Antithese zur Synthese, d. h. zur gemeinsamen Kulturarbeit mit dem Manne sich tüchtig zu machen, nicht in dem Sinne, daß Mann und Weib die gleiche Arbeit thun, sondern daß jedes Geschlecht, in seiner Eigenart voll entwickelt, daß andere voll ergänzen könnte. Dieser Blütezeit der Kultur strebt die Frauenbewegung entgegen.

2. Die Ziele. a) Die **Brotfrage.** Die greifbarste Aufgabe war, die Frauenfrage als Brotfrage zu behandeln, die Unversorgten fähig zu machen, ihren Lebensunterhalt zu verdienen. So entstanden die Vereine zur Hebung der Erwerbsthätigkeit des weiblichen Geschlechts, deren Muster der Letteverein in Berlin gewesen ist. Seine Leitung ist nach dem Tode des Stifters auf Frau Schepeler-Lette übergegangen.

b) Danach traten die **Erziehungs-** und **Bildungsfragen** in den Vordergrund.

Die Einsicht brach sich Bahn, daß die Familienwirtschaft in der alten Form entschwindet und mit ihr die sichere Beschränkung im häuslichen Kreise in der beglückenden Gewißheit, unentbehrlich zu sein. Es galt, neue Gesichtspunkte für die Arbeit- und Lebensaufgabe des weiblichen Geschlechts zu gewinnen, und man fand sie in der Erkenntnis, daß der Gesellschaftskörper ein Organismus ist, dessen Entwickelung zu höheren Stufen auch von der Erfüllung geistig-sittlicher und nicht nur wirtschaftlicher Aufgaben abhängt. In dieser Erkenntnis bemüht sich die Bewegung, die Frauenwelt zum Bewußtsein ihrer geistig-sittlichen Aufgaben in und außer dem Hause zu bringen, und sie zur Erfüllung derselben tüchtig zu machen.

Zur Lösung dieser Aufgaben kann aber die Frau nicht genug gebildet, nicht geschult genug sein. In dieser Erkenntnis fordert die Frauenbewegung Erziehungs- und Bildungsgelegenheit. Frau H. Schrader-Berlin und Frau Dr. Goldschmidt-Leipzig gründeten Kindergärten und Kindergarten-Seminare, und der Allgemeine Deutsche Frauen-Verein (gegründet von Frau Otto-Peters und Fräulein Auguste Schmidt), Fräulein H. Lange, die Gründerin des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins, und der Verein „Reform" unter Frau Kettlers Leitung forderten die Erschließung der Universität und Gelegenheit zu gymnasialer Vorbildung. In Berlin, Leipzig, München, Bremen richtete man Gymnasialkurse ein, der Verein „Reform" gründete in Karlsruhe ein Vollgymnasium. Einmütig verlangen alle Richtungen der Bewegung gemeinsames Studium, keine Trennung, aber auch keine Erleichterung.

Fraglos muß dieser Weg beschritten werden. Wohl aber ist es die Frage, ob das gemein-

Digitized by Google

same Studium als Ideal schlechthin oder als unerläßliche Durchgangsstufe anzusehen ist. Die fortschreitende Differenzierung wird auch den gemeinsamen Studiengang einst als unzulänglich verwerfen und statt dessen den Geschlechtern angepaßte Bildungswege zeitigen. Bevor die Frauen aber selbst die Richtlinien für eine echte weibliche Bildung festlegen können, müssen sie, mit den Männern lernend, sich selbst kennen lernen.

c) Zu den Bildungsforderungen gesellte sich bald die **Sittlichkeitsbewegung**. Frau Hanna Bieber-Böhm-Berlin, die Vorsitzende des Vereins Jugendschutz, ist bemüht, auf die Gesetzgebung dahin zu wirken, daß verschärfte polizeiliche Maßregeln die Prostitution einschränken, und Fräulein O. Hoffmann-Bremen versucht, gegen den Alkohol zu kämpfen.

d) **Die Rechtsfrage.** In jüngster Zeit tritt die Bemühung hervor, Änderungen in der Fassung des Entwurfs eines bürgerlichen Gesetzbuches, soweit die Stellung der Frau in Frage kommt, zu erringen. Zu diesem Zwecke sind Eingaben an den Reichstag gelangt sowohl von dem Bunde deutscher Frauenvereine, als auch von einer freiwilligen Vereinigung in München. Es ist eine Thatsache, daß das Strafrecht keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern macht, sondern nur Personen kennt, während das Civilrecht in der Ehegesetzgebung das Weib dem Manne unterordnet und es den Unmündigen gleichstellt. Die Tadlerinnen verkennen vielfach den Gemeinschaftscharakter der Ehe und kritisieren von einem individualistischen Standpunkte aus, den die Gesetzgeber verwerfen, welche bemüht gewesen sind, eine Lockerung der ehelichen Bande zu verhüten. Aber gerade unter diesem Gesichtspunkte erscheint es nötig, in dem Familienrechte das Weib zu stützen und nicht den Mann, welcher von vornherein in dem persönlichen Verhältnisse der Ehe das Übergewicht hat und durch das Gesetz, welches auf seiner Seite steht, in der Überzeugung gestärkt wird, daß Jupiter alles erlaubt ist. Zum wenigsten entspricht es nicht der Würde, welche der Ehestand der Frau verleihen soll, daß die Gattin durch die Heirat die Verfügung über ihr Vermögen verliert und alle ökonomischen Sünden ihres Gatten büßen muß. Die wirtschaftliche Unabhängigkeit der Frau würde die Ehe nicht lockern, sondern die Beziehungen veredeln und damit festigen.

e) **Die wirtschaftliche Richtung.** Zu den interessantesten Erscheinungen auf dem Gebiete der Frauenfrage gehört gegenwärtig die wirtschaftliche Richtung, welche in sich selbst ein Beweis von der gesunden Natürlichkeit der ganzen Bewegung ist. Nach fast vierzigjährigem Bestehen holt sie von neuem aus, stellt sich mit dieser Richtung auf den gewachsenen Boden der hauswirtschaftlichen Thätigkeit und zeigt sich reif zur Selbstkritik. Diese Selbstkritik deckt die Mängel auf, welche die hauswirtschaftliche Thätigkeit zeigt. Während man geneigt ist, anzunehmen, daß das weibliche Geschlecht die ihm gebliebene erhaltende, güterverteilende Thätigkeit im Hause aufs höchste schätzt und virtuos beherrscht, trifft das Gegenteil zu. Die Wirtschaftsführung ist im großen Prozentsatze zu einem rein erfahrungsmäßig überlieferten Können geworden, welches sich in abnehmender Linie bewegt, da das Gebiet der Erfahrung einschrumpft. Selbst die Frauen, welche das Herz ihres Haushaltes sind, vergessen, daß sie auch der Kopf desselben sein sollen. Der schöpferische wie der organisatorische Geist ist aus der überwiegenden Mehrzahl der Haushaltungen (insonderheit der städtischen) entwichen, das Phlegma ist geblieben, der Zufall herrscht. Einer langjährigen intellektuellen Bewegung bedurfte es, um die Frauen aus der ihnen anerzogenen bequemen Fügsamkeit aufzurütteln und urteilsfähig zu machen. Die gewonnene Einsicht hat die Forderung eines allgemeinen Haushaltungsunterrichts in allen Mädchenschulen und den Wunsch gezeitigt, eine wirtschaftliche Hochschule für Frauen erstehen zu sehen, in welcher gründliche und vielseitige Kenntnisse zum privaten wie zum beruflichen Gebrauche systematisch erworben werden können. Die Urheberin dieses Planes, Fräulein Ida von Korkleisch-Hannover, hat ihre Ideen in einer Broschüre: „Die wirtschaftliche Hochschule für Frauen“ ausgesprochen. Herr Divisionspfarrer Fabarius will die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen in ein Dienstjahr verlegt wissen, entsprechend dem Freiwilligendienst des männlichen Geschlechts. (Die weibliche Dienstpflicht; Bädeker, Essen.) Eine hervorragende Thätigkeit auf dem Gebiete des Haushaltungsunterrichts haben Frau Heyl und Frau Henriette Schrader-Berlin und Fräulein Auguste Förster-Cassel entfaltet. Dieser praktischen Richtung gehört auch Fräulein Dr. Kastner an, welche in Friedenau bei Berlin eine Obst- und Gemüsebauschule errichtet hat.

f) **Die soziale Richtung** betont und bethätigt der Verein Frauenwohl in Berlin unter

Digitized by Google

Frau Cauers und Frau Schwerins Leitung. Der christliche Sozialismus ist in der Bewegung durch die Frauengruppe des Evangelisch-sozialen Kongresses vertreten, welche ein kurzes Programm formuliert hat. Die Forderung der weiblichen Fabrikaufsicht, welche diese Richtung energisch vertritt, ist von Vereinen und Gruppen jeder Richtung unterstützt worden.

3. Die proletarische Frauenbewegung. Mit diesem Namen bezeichnen wir die von Frau Klara Zetkin-Stuttgart geleiteten Bestrebungen der industriellen Arbeiterinnen, bessere Arbeitsbedingungen — insonderheit eine Verkürzung der Arbeitszeit — zu erringen. Forschen wir hier nach der Ursache, so entdecken wir, daß die wirtschaftlich-technische Entwickelung, welche die Frauenbewegung der sozial begünstigten Klassen hervorrief, auch hier die Ursache, aber mit entgegengesetzter Wirkung ist. Der Prozeß der Arbeitsteilung, welcher, wie wir hörten, die Frau in den obern Schichten entlastete, hat in weniger begünstigten Schichten zur Fabrikarbeit der Frauen geführt und damit das Familienleben der Industriearbeiter im großen Prozentsatze aufgehoben. Es liegt auf der Hand, daß die verheiratete Fabrikarbeiterin nach Beendigung ihres Arbeitstages dem Hause nicht das sein kann, was sie sein müßte, damit der Mann sich daheim behaglich fühlen könnte und die Kinder gut erzogen würden. Nicht einmal die körperliche Pflege der verlassenen Kleinen kann als genügend angesehen werden, man beachte nur einmal die relativ größere Zahl von verkrüppelten, skrofulösen, augenkranken Kindern in den Arbeiterviertelu der Industriestädte. Ein physischer und moralischer Rückgang der Industriearbeiterklasse erscheint unvermeidlich.

Ziel und Weg. Um diesen Rückschritt der Kultur zu vermeiden, muß die Mutter dem Hause wieder mehr als bisher zurückgegeben werden. Diese Überzeugung teilen weite Kreise unseres Volks. Zuerst trat die Liebesthätigkeit auf den Plan und versuchte, durch Wohlthätigkeit zu helfen. Krippen, Kinderhorte, Volksküchen und die verschiedensten Vereine entstanden und entfalteten eine segensreiche löbliche Thätigkeit. Aber diese löbliche Wohlthätigkeit kann nur Auswüchse beschneiden, nicht dem Übel an die Wurzel gehen, kann die Folgen mildern, aber nicht die Ursache beseitigen, sie kann die Mutter der Familie nicht zurückgeben.

Einen Schritt näher zum Ziele führt der Versuch der Regierung, durch gesetzgeberische Maßnahmen im Sinne der kaiserlichen Botschaft von 1890 zu helfen. Hierher gehören die Paragraphen der Reichs-Gewerbe-Ordnung, welche sich auf den Schutz der Arbeiterinnen beziehen und ihnen das Recht einer anderthalbstündigen Mittagspause zuerkennen, falls sie ein Hauswesen zu besorgen haben, sowie den frühen Feierabend vor Sonn- und Festtagen. Beide Bestimmungen sind mit Freude zu begrüßen, aber eine Herstellung des Familienlebens ist es noch nicht, wenn Mutter und Kinder einmal in der Woche abends zusammen sind oder in vereinzelten Fällen eine gemeinsame hastige Mahlzeit halten, denn eine allgemeine Ausnutzung der längern Mittagspause zu dem gedachten Zwecke wird allein schon durch räumliche Entfernungen in größern Städten vereitelt.

Auf einem dritten Wege, dem der Selbsthilfe, sehen wir die Arbeiterinnen das Ziel verfolgen, im Dienste der Kultur dem Rückgange der Industriebevölkerung vorzubeugen. Was sie erstreben, ist nicht ein plötzliches Verbot der Fabrikarbeit verheirateter Frauen, welches sie der Heimarbeit ausliefern würde, sondern eine allmähliche Verkürzung der Arbeitszeit. Sie haben in diesem Streben Professor Brentano auf ihrer Seite, welcher die Dauer der täglichen Arbeitszeit für einen Grademesser der Kulturstufe eines Volkes hält.

Die Arbeiterinnen wollen ihr Ziel durch Zusammenschluß der Berufsangehörigen erreichen, und zwar organisieren sie sich mit den männlichen Arbeitsgenossen. Diese sind teilweise eifrig bemüht, die weibliche Arbeiterschaft in ihre gewerkschaftlichen Organisationen hineinzuziehen. Die Bewegung ist in Deutschland noch jung, ihr Erfolg gering, von 692 000 Industriearbeiterinnen sind 5251 organisiert. (Korrespondenzblatt der Gewerkschaften Deutschlands Nr. 40, 5. Jahrgang.) Es ist aber zu hoffen, daß die Gewerkschaften mit der um sich greifenden Einsicht in ihre Bedeutung wachsen, und daß ihrer Ausbreitung nicht vereinsgesetzliche Schranken gezogen werden. Das Recht, welches alle Berufe ungehindert beanspruchen, welches Lehrer, Landwirte, Großindustrielle üben, das Recht, zur Wahrung wirtschaftlicher Interessen sich zusammenzuschließen, muß auch den wirtschaftlich Schwächsten, den Arbeiterinnen, zugestanden werden.

Erreicht die proletarische Frauenbewegung ihr Ziel, erkämpft sie eine Verkürzung der Arbeitszeit, so hat sie einen Kulturfortschritt angebahnt.

Berlin. Frau Gnauck-Kühne.

Digitized by Google

Kulturgeographie

1. Wesen, 2. Umfang: Volkstum, Staatenkunde. Wirtschaftliches Leben. Welthandel und Weltverkehr. Kolonialbestrebungen. Auswanderung. Religion und geistige Kultur. 3. Berücksichtigung im erdkundlichen Unterrichte; a) im allgemeinen, b) mit Bezug auf das deutsche Volk im besondern.

1. Wesen der Kulturgeographie. Die geographische Wissenschaft betrachtet die Erde als Stern unter den Sternen, ferner nach der physischen Beschaffenheit ihrer Oberfläche und endlich als Wohnsitz des Menschen. Diesen drei Richtungen entsprechend unterscheidet man astronomische oder mathematische Geographie, physische Erdkunde, wozu auch Pflanzen- und Tiergeographie gerechnet werden muß, und schließlich Kulturgeographie.

Während die beiden erstgenannten Begriffe nach Wesen und Umfang längst festgelegt und jedem Gebildeten geläufig sind, spricht man von „Kulturgeographie" erst in letzter Zeit. Man versteht darunter denjenigen Teil der Erdkunde, welcher die Bedeutung der einzelnen Erdräume für die Entwickelung der menschlichen Kultur untersucht und die einzelnen Erscheinungsformen des auf den verschiedenen Erdräumen flutenden Kulturlebens selbst ins Auge faßt. Die Kulturgeographie kennzeichnet uns den Menschen als Kind seiner Heimat, weist nach, wie seine Lebensweise, Behausung, Kleidung, seine Nahrungsquellen und sozialen Einrichtungen sich nach der Natur des Erdraums richten, den er bewohnt. Im allgemeinen sind Polarkälte und tropische Hitze der Entfaltung eines blütereichen Kulturlebens wenig günstig. Doch wirken auch lokale Verhältnisse der einzelnen Erdräume hier sehr mit, und zwar nicht nur auf äußere Verhältnisse, sondern auch auf Charakter und Geistesleben der Bewohner. Die hohe Bedeutung der Gesamtnatur eines Erdteils für die Kultur-Entwickelung seiner Bevölkerung zeigt so recht Europa, dessen Lage inmitten der Landhalbkugel die Bewohner in vielseitige Beziehungen zu anderen Erdteilen bringen mußte, und dessen vielgestaltige Gliederung die Zugänglichkeit des Erdteils bis in seine zentralen Gebiete ermöglichte. Außerdem setzten die wegsamen Gebirge der räumlichen Ausbreitung der Kultur keine unüberwindbare Hindernisse entgegen, wozu noch die reichliche, gut verteilte Bewässerung und ein günstiges Klima kamen. So konnte sich die Kultur der Mittelmeerländer zu einer europäischen Kultur entwickeln.

Aber die Kulturgeographie zeigt uns andererseits auch den Menschen als „Herrn der Erde", der nicht blind und willenlos dem Walten der Naturkräfte unterworfen ist. Der Wille, die That des Menschen ist es, welche die Vorzüge eines Erdraumes ausnutzt, oder vernachlässigt und verkümmern läßt. Die treibenden Kräfte des Kulturlebens sind nicht nur in den Einflüssen der Außenwelt zu suchen, sondern es sind auch im Wesen der Völker gewisse innere Kulturanlagen vorhanden, welche mit der Außenwelt in befruchtende Wechselwirkung treten. Durch seine geistige Überlegenheit zwingt der Mensch die Kräfte der Natur und die organische Welt in seinen Dienst. Er ringt mit dem Sturm und dem Meere, durchbricht Gebirge, lichtet den Urwald, entreißt dem Schoß der Erde seine Mineralschätze, verwandelt unwirtbare Gegenden in gesegnete Fluren, errichtet die Großwerkstätten der Industrie und umspannt den Erdball mit den Linien des Weltverkehrs. Sind die inneren Kulturanlagen eines Volks den Naturverhältnissen seiner Heimat nicht entsprechend, so bleiben oft manche Vorzüge desselben ungenutzt. Der Grieche war ein vorzüglicher Seefahrer; der Osmane aber raffte sich als Beherrscher desselben Inselmeeres nicht zum Beherrscher des Mittelmeeres empor. Am fjord- und klippenreichen nordischen Meere scheute der Lappe die kühne Fahrt in die offene See. Die Brust des Normannen aber beseelte hehrer Mut, und die kühne That führte ihn bis zu den Gestaden der neuen Welt.

So läßt erst die Kulturgeographie die Erde so recht als „Erziehungshaus des Menschengeschlechts" erscheinen, wie Geistbeck treffend bemerkt, und man nennt sie auch wohl „angewandte", oder mit Fr. Ratzel „Anthropo-Geographie".

Um das Wesen der Kulturgeographie verwandten Gebieten gegenüber ins rechte Licht zu rücken, erübrigt schließlich noch ein Vergleich derselben mit der „Kulturgeschichte". Diese bewegt sich im Rahmen der Untersuchung des Bildungsganges, welchen die Kultur des Menschengeschlechts von ihren Anfängen und in wechselnder Fortschreitung genommen hat, und verweilt dabei insonderheit bei jenen Ereignissen und hervorragenden Errungenschaften des denkenden Menschengeistes, welche in der Kulturentfaltung der Menschheit von umgestaltender Bedeutung geworden sind. Die Kulturgeographie untersucht die gegenwärtigen

Digitized by Google

Kulturzustände eines Erdraums im Zusammenhange mit der Natur desselben. Ein früherer Standpunkt der Kultur kann dabei nur insofern von Bedeutung sein, als er zur Klärung und Beleuchtung bei der richtigen Auffassung der jetzigen Verhältnisse beizutragen imstande ist.

2. Umfang der Kulturgeographie. Wenn ähnlich veranlagte Bewohner eines Erdraums, der von den gleichen Naturverhältnissen beherrscht wird, mit einander in Verkehr treten, sich gegenseitig unterstützen und fördern, Erfahrungen und Errungenschaften austauschen, oder auch in gemeinsamem Kampf gegen feindliche Mächte zur äußersten Anstrengung des Körpers und Geistes gezwungen werden, so erwächst auf jener natürlich-geographischen Grundlage der erste und wichtigste Träger des Kulturlebens: das Volkstum. Die allgemeine Völkerkunde, welche sich mit der Untersuchung der körperlichen und geistigen Merkmale und Eigenschaften der einzelnen Völker, ihren Lebensformen, Sitten, Gebräuchen und gesellschaftlichen Verhältnissen beschäftigt, ist also der ursprünglichste Zweig der Kulturgeographie.

Wachsen die sozialen Zustände über die Stufe des Jäger- und Nomadentums hinaus, geben seßhafte Volksstämme ihren gemeinsamen öffentlichen Verhältnissen eine gesetzliche Regelung, oder werden sie von dem Willen eines Einzelnen beherrscht, so entsteht der „Staat", der gegen die Nachbargebiete scharf abgegrenzt ist und sein Bestehen durch genügende Schutz- und Trutzeinrichtungen sichert, die sich in erster Linie wieder auf die Natur des heimatlichen Bodens stützen. Ein weiterer Zweig der Kulturgeographie bildet demnach die Staatenkunde. Sie befaßt sich mit den Staatsformen, Staatseinrichtungen und der Staatsverwaltung der einzelnen Staatengebilde. Auch untersucht man hier wohl die Hilfsquellen und die Leistungsfähigkeit derselben. Bislang ordnete man die Staatenkunde der sog. „politischen Geographie" unter, der man aber einen wesentlich weitern Umfang gab. Man braucht diese Bezeichnung wohl im Gegensatz zu dem Begriff „physische Geographie", zu welcher man in diesem Falle aber auch das gesamte organische Leben des betreffenden Erdraums, also auch die Völkerkunde, rechnet.

Das wirtschaftliche Leben der Völker bildet einen weiteren und zwar sehr wichtigen Zweig der Kulturgeographie. In erster Linie ist die Entwickelung desselben abhängig von der Natur des betreffenden Erdraumes. Der denkende Menschengeist ist bestrebt, die Gaben und Naturkräfte der heimatlichen Scholle sich dienstbar zu machen und durch Verwertung von bereits vorhandenen Gütern die Produktion zu fördern. In dieser Beziehung ist die Ausnutzung des Ackerbodens die erste und natürlichste Quelle im wirtschaftlichen Leben eines seßhaften Volkes, wie ja denn auch der Ackerbau" mit Recht als Anfang aller Kultur bezeichnet wird. — Die Ausbeutung der mineralischen Bodensätze erweiterte den Handfleiß unter Verwertung moderner Erfindungen auf dem Gebiete der Technik zur „Großindustrie". — Für den Ausgleich wirtschaftlicher Gegensätze innerhalb des Staates und zur Beförderung des notwendigen Güterumlaufs dienen „Handel und Verkehr". Derselbe gestaltet sich, den Beziehungen einzelner Punkte des Staates zu einander entsprechend, zum „Binnenhandel" und entwickelt sich durch den Güteraustausch mit den Nachbarländern zum „Außenhandel". Binnen- und Außenhandel werden wesentlich gefördert durch eine entsprechende Wegsamkeit des Landes, natürliche Wasserstraßen und Kanäle, Eisenbahnen, Post-, Telegraphie- und Telephonwesen. — Als Knotenpunkte des Verkehrs, als Hauptmärkte für den Absatz der Produkte von Ackerbau und Gewerbe, als Hauptwerkstätten der Großindustrie u. s. w. entwickeln sich die wichtigsten „Siedelungszentren" und die unterschiedliche „Volksdichte" der einzelnen Gegenden ein und desselben Staates.

Das Wirtschaftsleben hervorragender Völker begnügt sich indes nicht mit den Beziehungen zu den umwohnenden Nachbarländern. Bei einer günstigen — namentlich maritimen — Lage ihres Landes richtet sich ihr Blick auch auf ferne, überseeische Gebiete, deren natürliche Gaben oder auch Kaufprodukte sie ihren heimischen Wohlfahrtsbestrebungen dienstbar zu machen suchen. So entwickelte sich der Welthandel und Weltverkehr, welcher die entferntesten Winkel der Erde in den Dienst des Kulturlebens zu ziehen sucht und das Hauptmittel ist, die europäische Kultur allgemach zur Weltkultur zu machen. Durch die Verwertung der Dampfkraft und vielerlei nautischer Verbesserungen hat der überseeische Verkehr eine ungeahnte Ausdehnung gewonnen. Welthandel und Weltverkehr versorgen uns mit Kolonialwaren, deren Gebrauch bedeutende Änderungen in den Lebensgewohnheiten der Europäer mit sich brachten; ferner schaffen sie vielen Industrieländern das nötige Rohmaterial herbei und

Digitized by Google

eröffnen der heimischen Industrie überseeische Absatzgebiete. Durch regelmäßige und nachhaltige Beziehungen einzelner Staaten zu überseeischen Gebieten entstanden die „Welthandelslinien", die mit ihren Verzweigungen, Dampfer- und Bahnstrecken die Hauptstrecken des Weltverkehrs bilden.

Die Kolonialbestrebungen der bedeutendsten Handelsvölker hängen aufs engste mit der Entwickelung des Weltverkehrs zusammen. Zunächst sucht man in den überseeischen Gebieten Stützpunkte für den Handel zu gewinnen, legt Faktoreien an, strebt nach dem Handelsmonopol und den Oberhoheitsrechten der betreffenden Gebiete. So entstehen die „Handelskolonieen", mit denen sich bald „Betriebskolonieen" (Plantagenwirtschaft, Bergbau u. s. w.) verbinden, durch welche die Produktivität des Landes erhöht und der Kolonie ein dauernder Wert gegeben wird. Durch den regelmäßigen Verkehr mit den Europäern und die Arbeit der Mission werden dann die Eingeborenen für die Civilisation gewonnen. —

Die Auswanderung nach überseeischen Gebieten entwickelte sich, als die Verhältnisse in den Ländern fremder Erdteile geordneter und bekannter wurden. Heute gehört die Auswanderungsbewegung zu den wichtigsten Erscheinungen im Kulturleben der europäischen Völker. Die heutige Auswanderungspolitik ist bestrebt, bei aller Anerkennung der Auswanderungsfreiheit den Auswandererstrom dahin zu leiten, wo er dem Mutterlande gute Dienste leisten kann. Dem deutschen Reiche erwächst in dieser Beziehung noch eine sehr schwierige Aufgabe. Von den Auswanderern aus dem Reichsgebiete gehen über 80 % (früher sogar 95 %) nach der Union. —

Religion und geistige Kultur sind die zartesten Blüten des Kulturlebens. Die Formen der Gottesverehrung, die religiös-sittlichen Lebensäußerungen, die ihre höchste Entwickelungsstufe im Christentum erreicht haben, ferner die Volksbildung, die verschiedensten Zweige der Kunst, Wissenschaft und Litteratur sind Früchte dieser moralisch-intellektuellen Kultur. Sie bildet einen wirksamen Gegensatz zu den mehr materiellen und Nützlichkeitsbestrebungen im Kulturleben der Völker und ist dazu berufen, dieses zu vertiefen und zu veredeln.*) —

*) Man gruppiert die verschiedenartigen Äußerungen des Kulturlebens eines Volkes auch wohl in folgender Weise: 1. Moralische Kultur: die volkstümlichen, politischen, religiösen und sozialen Zustände eines Volkes. 2. Technische Kultur: Leistungen eines Volkes in Landwirtschaft und Gewerbe, Handel, Verkehr und äußeren Fertigkeiten. 3. Intellektuelle Kultur: Volksbildung, Leistungen auf dem Gebiete der Wissenschaft, Litteratur und Kunst.

3. Berücksichtigung der Kulturgeographie im erdkundlichen Unterricht. a) Im allgemeinen. Auch der erdkundliche Unterricht soll das Seine dazu beitragen, dem Schüler unser vielgestaltiges Kulturleben mit seinem rastlosen und schnellen Fortschritt in hinlänglichem Maße zum Verständnis zu bringen. Auch hier gilt der Grundsatz: „Nicht der Schule, sondern dem Leben!" Natürlich wird der erdkundliche Unterricht aus dem umfangreichen Stoff der Kulturgeographie nur das Notwendige berücksichtigen; aber selbst die einfache Volksschule wird auf die Elemente nicht verzichten können.

Es kommt darauf an, besonders das herauszuheben, was in Bezug auf die Weltstellung der einzelnen Länder ganz besonders ins Auge springt, für die Kulturlage desselben besonders charakteristisch oder für die allgemeine Weltkultur von Bedeutung ist. Redensarten wie: „Die Bewohner beschäftigen sich mit Ackerbau und Viehzucht, Jagd, Fischerei, Handel und Gewerbe" — tragen dazu bei, die Kulturstellung eines Landes in ein falsches Licht zu rücken. Daß dergleichen Beschäftigungen bei einem Kulturvolk angetroffen werden, ist selbstverständlich; aber darauf kommt es an, zu zeigen, auf welchem Kulturgebiet es besonders Hervorragendes, oder trotz günstiger Naturgaben des betreffenden Erdraums nichts von Bedeutung leistet. So wird man z. B. zu zeigen haben, daß Nordamerika mit seinem Getreidevorrat größtenteils die westeuropäischen Industriestaaten und Küstenländer nährt; daß Australien, Argentinien und das Kapland den europäischen Wollmarkt beherrschen; daß die europäischen Getreideländer Rußland, Österreich-Ungarn und Rumänien, die Holzlieferanten Rußland, Skandinavien und Österreich-Ungarn sind, wozu an überseeischen Gebieten noch die Union, Canada und Sibirien kommen; daß England der erste Seehandels- und Kolonialstaat, sowie auch das erste Industrieland der Erde ist; daß Deutschland auf der Grenzscheide steht, aus einem ackerbautreibenden Lande ein Industriestaat zu werden; daß Ostsee und Mittelmeer als Handelsmeere zurückstehen müssen gegenüber dem atlantischen Ozean, dem wichtigsten Handelsmeere der Neuzeit; daß

Digitized by Google

Deutschland infolge seiner großartigen Zuckerrübenkultur und Zuckerindustrie das erste Zuckerland der Erde ist, so daß es an Zuckerproduktion selbst die tropischen Zuckerrohrländer weit übertrifft; daß die wichtigsten Bezugsländer für unsere Kolonialwaren die südlichen Striche Nordamerikas, ferner Mittelamerika und die Kulturgebiete Südamerikas und Ostindiens sind, u. dergl. mehr.

Die Lehrweise hat darauf Bedacht zu nehmen, daß die Schüler sich auch der Gründe derartiger Kulturerscheinungen bewußt werden, falls solche leicht und mit Sicherheit erlannt werden können. Die Grundsätze der vergleichenden Erdkunde mit ihrem „Warum?" und „Weil" gelten demnach auch bei der Berücksichtigung kulturgeographischer Stoffe im Unterricht. Freilich hat gerade die Beachtung der Kulturgeographie ihre besondern Schwierigkeiten, da die Erscheinungen derselben in hohem Grade der Veränderung unterworfen sind. Die Kultur der einzelnen Völker, ihr politisches, kommerzielles und Geistesleben erleidet mehr oder weniger durch die rastlose Kulturarbeit eine stetige Änderung, sei es in positivem Sinne — fortschreitend, emporblühend —, oder negativ — rückschreitend, dahinsiechend.

Da heißt es, die Entwickelung der Völker und Staaten verfolgen, sich der Wahrheit zuliebe von manchem alten Bilde lossagen, manches Schlagwort meiden, welches, für eine frühere Zeit berechnet, jetzt nicht mehr zutreffend ist, manches Vorurteil aufgeben. Schon unser deutsches Land und Volk tritt im geographischen Unterrichte nicht immer im natürlichen Gewande der Gegenwart auf, sondern einzelne Länder und deren Bewohner werden hier, sowie selbst in neueren Schriften, viel mehr aber noch in den Vorstellungen der breitern Volksschichten und nicht minder auch der Gebildeten durch die Brille früherer Zeiten betrachtet. Ebenso sind über die Kulturverhältnisse mancher fremden Länder noch vielfach falsche Vorstellungen verbreitet, die ihre schädliche Wirkung selbst unserm Volksleben fühlbar machen.

Gerade der Lehrer der Erdkunde sieht sich hier vor einer dankenswerten Aufgabe. Er soll dahin wirken, daß alte, verrottete Vorurteile, oder falsche, schiefe Vorstellungen, die sich von Generation zu Generation fortgeschleppt haben, endlich verschwinden, und eine zeitgemäße Auffassung der Kulturverhältnisse so mancher Staaten und Völker immer mehr Platz greife.

b) **Berücksichtigung der Kulturgeographie Deutschlands im besondern.** — Insonderheit aber erwächst einer nationalen Jugenderziehung u. a. die Aufgabe, dem heranwachsenden Geschlechte nicht nur ein Verständnis der gegenwärtigen Äußerungen des deutschen Kulturlebens zu übermitteln, sondern dasselbe auch zur rechten Würdigung der hervorragenden Kulturstellung des deutschen Volkes in seiner führenden Rolle in Europa und inmitten der heutigen Weltkultur zu erziehen. Die seit 1870/71 erlangte Machtstellung des deutschen Reichs hat nicht nur das einheitliche Nationalbewußtsein des deutschen Volkes bedeutend gehoben, sondern ist auch von bedeutendem Einfluß auf die einheitliche Fortentwickelung des volkswirtschaftlichen Lebens unseres Volkes geworden. Bei seiner jetzigen Kulturstellung sieht sich das deutsche Reich vor die Aufgabe gestellt, mit dem Auslande in jeder Hinsicht in einen erfolgreichen Wettkampf einzutreten. Und daß es diese seine Aufgabe ernst nimmt, zeigen die großartigen Fortschritte auf den Gebieten der Industrie, des Handels und des Weltverkehrs.

Die deutsche Schule kann an diesen Erscheinungsformen des deutschen Kulturlebens nicht achtlos vorübergehen, wenn sie nicht ein Geschlecht erziehen will, das den einfachsten Grundlehren der heutigen Kulturformen mit blödem Auge gegenüber steht und später in der schweren Schule der Erfahrung die Lücken eines modernen, fürs Leben jedoch unzureichenden Bildungsganges durch schwere Opfer büßen muß.

Nun war das deutsche Kulturleben niemals etwas Abgeschlossenes, für sich allein Bestehendes; sondern es stand stets in den engsten Beziehungen zur allgemeinen Weltkultur, was in erster Linie auf die centrale Lage Deutschlands inmitten der europäischen Kulturstaaten zurückgeführt werden muß. Der Unterricht wird sich also nicht mit der Betrachtung der wichtigsten Äußerungen des gegenwärtigen deutschen Kulturlebens begnügen können, sondern er wird auch den wichtigsten der zahlreichen Fäden nachgehen, welche unser Vaterland mit der Fremde verknüpfen. Es dürfte nicht hinreichend sein, wenn etwa bei der geographischen Behandlung von Amerika die wichtigsten Lehren über Welthandel und Weltverkehr eingelegt werden (wie dies vereinzelt bereits früher geschah) und außerdem noch eine ausführlichere Betrachtung des deutschen Kolonialbesitzes geboten wird; es wird vielmehr darauf

Digitized by Google

ankommen, die wichtigsten Äußerungen des deutschen Kulturlebens und den Zusammenhang desselben mit den großen Strömungen der Weltkultur hinreichend zu beleuchten.

Der Unterricht hätte dabei etwa folgende Stoffe zu berücksichtigen: 1. Deutschlands Weltstellung. Bedeutung seiner centralen Lage für die Gestaltung der deutschen Kultur. Historische Beispiele, welche den Einfluß der Fremde dartun; Einfluß deutscher Erfindungen, deutscher Kunst und Wissenschaft auf die Fortentwickelung der allgemeinen Weltkultur. — 2. Deutschlands Machtstellung seit 1870/71. Verfassung und Wehrkraft des Reichs. — 3. Religionsverhältnisse und Volksbildung. Germanisierungsbestrebungen an den Ost- und Westgrenzen des Reichs. Berufsarten. — 4. Bodenkultur. Die wichtigsten Zweige der Landwirtschaft und Viehzucht. Bezugsländer für deutsche Getreide- und Vieheinfuhr. Waldkultur und Holzhandel. — 5. Bergbau. Die wichtigsten Kohlenbecken des Reichs. Gewinn von Eisen, Zink und sonstigen Metallen. Salzgewinnung. — 6. Der deutsche Gewerbefleiß. Kleingewerbe und Großindustrie. Die wichtigsten Industriebezirke. Die bedeutendsten Industriezweige. Absatzländer der deutschen Industrieerzeugnisse; Bezugsländer für Rohmaterial. — 7. Binnenhandel und -Verkehr. Knotenpunkte desselben. Bedeutung der natürlichen und künstlichen Wasserwege. Das deutsche Bahnnetz. Post- und Telegraphenwesen. — 8. Deutschlands Außenhandel und Weltverkehr. Geschichtliches über die Entwickelung des deutschen Welthandels. Gegenwärtiger Umfang. Rangstufe des deutschen Handels im Weltverkehr. Einfuhr und Ausfuhr. Handelsbeziehungen zu den Staaten Europas. Überseeische Handelsverbindungen. Deutsche Dampferlinien. Weltlinien überhaupt. Weltpostverkehr. Bezugsländer für Kolonialwaren, Rohstoffe u. dergl. — 9. Kolonialbestrebungen. Geschichtliches. Kolonialaufgaben. Landeskunde der deutschen Kolonieen. — 10. Die deutsche Auswanderung. Ursachen und Zahlenverhältnisse. Auswandererziele. Bedeutung der Auswanderung für Deutschland. Deutsches Ansiedlerleben in der Union, in Rußland, in Brasilien und in anderen Ländern der Erde. —

Manche der bezeichneten Stoffe lassen sich in der einleitenden Allgemeingeographie des deutschen Reiches abthun; wieder andere kann man in die Behandlung der deutschen Landeskunde oder in diejenige fremder Länder und Erdteile einfügen; noch andere könnten im Anschluß an geeignete kulturgeographische Stoffe des deutschen Lesebuchs erledigt werden. Wo es indes die Verhältnisse irgend gestatten, sollte man es an einem zusammenfassenden Rückblick auf die Kulturverhältnisse des deutschen Reichs und seine Kulturbeziehungen zur Fremde bei der abschließenden Geographie im letzten Schuljahr nicht fehlen lassen. In der That bringt man in schulgeographischen und behördlichen Kreisen diesen wichtigen Bildungsstoffen einer nationalen Jugenderziehung immer mehr Beachtung entgegen. So fordern z. B. die neuen Bestimmungen für das Mädchenschulwesen in Preußen im Lehrplan für Erdkunde Klasse I u. a. auch „Kulturgeographie Deutschlands“ und Berücksichtigung „der großen Verkehrs- und Handelswege.“

Litteratur: O. Peschel, Völkerkunde. 6. Aufl., herausgegeben von A. Kirchhoff. Leipzig, 1885. — Neumann-Spallart, Übersichten über Produktion, Verkehr und Handel in der Weltwirtschaft. Stuttgart, Meier. Von Jahrgang 1878 ab. — M. Geistbeck, Bilder aus der Völkerkunde. Leipzig, 1882. — Scherzer, Das wirtschaftliche Leben der Völker. Leipzig, 1885. — F. Ratzel, Völkerkunde. 3. Bd. Leipzig, 1886. — M. Geistbeck, Der Weltverkehr. Freiburg i. B., 2. Aufl. 1896. — A. Tromnau, Das deutsche Reich in seinen Kulturbeziehungen zur Fremde. Halle, 1891. — E. A. Seibert, Grundzüge der allgemeinen Geographie für Handelsschulen. Wien, 1892. — J. W. O. Richter, Deutschlands Kulturbeziehungen. Leipzig, 1892.

Bromberg. Adolf Tromnau.

Kulturgeschichte

s. Geschichtsunterricht

Kulturstufen

s. Lehrplan

Kunstakademie

s. Anhang am Schluß dieses Bandes

Kunstgeschichtlicher Unterricht an höheren Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten

1. Einleitung. 2. Lehrplan. 3. Lehrverfahren. 4. Anschauungsmaterial.

1. Einleitung. Wie die Kunstgeschichte eine neuere Wissenschaft ist, als deren Vater gemeiniglich Winckelmann angesehen wird (1717—1768), so ist sie auch selbstverständlich ein noch viel

Digitized by Google

neueres Unterrichtsfach. Wie es aber auf allen Gebieten geht, daß alles Neueste von gar vielen mit besonderer Vorliebe erfaßt wird, so hat auch der Unterricht in Kunstgeschichte besonders warme Fürsprecher gefunden. Muß doch in Städten, die Museen, Gemäldesammlungen, öffentlich aufgestellte Kunstwerke oder Bauten aus alter Zeit besitzen, schon dieser Umstand den Gedanken nahe legen, die Schule müsse Verständnis für diese Dinge in möglichst weite Kreise tragen. Da aber die höheren Knabenschulen schon genügend mit Lehrfächern überbürdet sind, so hat man in der höheren Mädchenschule das geeignete Feld dafür zu finden geglaubt, folgerichtig auch in den Lehrerinnen-Bildungsanstalten, weil diese ja doch ihre Zöglinge tüchtig machen sollen, in allen Fächern Mädchen zu unterrichten.

So finden wir denn für die Oberstufe vieler höheren Mädchenschulen im Lehrplan Kunstgeschichte angesetzt, meist wöchentlich eine Stunde. Die preußische Regierung hat durch die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 das Fach aus der höheren Mädchenschule, die fortan nur neunjährigen Kursus haben soll, verbannt, dagegen es für die sogenannten „wahlfreien Kurse“ empfohlen, die für Mädchen von über 15 Jahren bestimmt sein sollen. Im Interesse der Konzentration des Unterrichts kann dem nur zugestimmt werden, denn wenn wir einmal anfangen, Spezialfächer mit besondern Stunden abzutrennen, dann würden wir demnächst auch Mythologie, Kulturgeschichte, Küchenchemie, Anthropologie u. s. w. als besondere Lehrfächer aufstellen müssen. Vielmehr ist zu betonen: die Kunstgeschichte, näher bestimmt die Geschichte der bildenden Künste, gehört in die Weltgeschichte als Teil derselben. Darum ist sie allerdings in den Schulen zu lehren, jedoch in enger Verbindung mit der Geschichte. Hat ein Lehrer Sinn und Verständnis für Kunstgeschichte, dann findet er auch im Rahmen der Weltgeschichtsstunde, ohne daß irgend ein Lehrplan ihn daran hindert, stets Zeit, die Fortschritte und Hauptleistungen der bildenden Künste in den einzelnen Epochen der Geschichte vorzuführen und zu einem Verständnis wenigstens den Grund zu legen.

2. Lehrplan. Im Nachfolgenden skizziere ich im einzelnen, was gegeben werden kann: Bei Durchnahme der ägyptischen Geschichte wird Mitteilung gemacht von dem Totenkultus und den im Anschluß daran entwickelten Künsten: Grabkammern und ihre Malereien, Pyramiden (die Art ihrer Erbauung), Mumien, Särge, Bildnismalerei, Bildsäulen. Sodann die Tempel (Art der ägyptischen Säule, die Sphinxalleen, Obelisken, die Pylonen, Vorhöfe der Tempel, Tempelhallen, Allerheiligstes; Tempel auf der Insel Philä, zu Edfu, Luxor und Karnak, dem alten Theben); die Grundgesetze der Bilderschrift, die Darstellungen aus dem täglichen Leben. All diese Dinge spielen auch in die Kulturgeschichte hinüber; die Darstellung der ägyptischen Kunst, und sei sie noch so kurzgedrängt, kann guter und großer Abbildungen nicht entbehren. Denn das Kolossale, dessen Wirkung wesentlich an die Größe des überwundenen Raumes gebunden ist, und zwar vorzugsweise an die überwundene Höhe, wird unserer Phantasie in seiner überwältigenden Macht vollständig nur erreichbar, wenn wir die Urbilder geschaut haben und die Erinnerung sie wieder vor die Seele bringt: bis zu einem gewissen Grade aber auch dann, wenn die Nachbildung äußerlich durch Größe sich auszeichnet. Armselige, kleine, schwarzgekleckste Holzschnitte in den Büchertexten machen auf die kindliche Phantasie gar keinen Eindruck. Vorzüglich zu empfehlen sind darum die bekannten — nicht teuern — Bilder von Langl aus Hölzels Verlag in Wien; für gewöhnliche Verhältnisse reicht schon aus: Sphinx mit den Pyramiden von Gizeh; Tempel zu Luxor, Insel Philä mit dem Ifistempel. Übrigens bietet auch die Religionsstunde und die Erdkunde Gelegenheit, die ägyptische Kunst zu besprechen; das geschieht in jeder Schule am besten nach Vereinbarung.

Die griechische Geschichte giebt Anlaß, zunächst das griechische Wohnhaus zu schildern und im Anschluß daran den Tempelbau. Der dorische Tempel wird im einzelnen mitsamt seinen Säulen aufgebaut, am besten mit Hilfe der Kreide; ist er so allmählich vor den Augen der Schüler erstanden, dann wird eine große Abbildung vorgelegt (Hölzel oder Wittmer oder Seemann, davon unten). Die jonische und korinthische Säule wird ähnlich aufgebaut und zum Verständnis gebracht. Die Bildnerei hat anfangs nur ganz bekleidete Götterbilder geschaffen, darum schließt sich die Vorführung der Skulptur zunächst an die Schilderung der griechischen Kleidung.

Die Zeit des Perikles giebt uns Veranlassung, die Akropolis mit ihren Bauten genauer kennen zu lehren, Phidias und seine Werke zu schildern. Nach der Durchnahme

Digitized by Google

Alexanders des Großen werden Skopas, Praxiteles und Lysippus gewürdigt, die Aphrodite von Melos vorgeführt, der Hermes des Praxiteles, der betende Knabe aus Erz in Berlin. Die rhodische Bildhauerschule hat die durch Lessing so bekannt gewordene Laokoongruppe gebildet, sowie die noch viel höher stehende Gigantenschlacht auf dem Zeusaltar zu Pergamon.

Erst jetzt würde ich die Göttertypen, wie die griechische Kunst sie in langem Ringen allmählich herausgearbeitet, kennen lehren. Es empfiehlt sich, dazu wiederum große Nachbildungen sich zu verschaffen: Zeus von Otricoli, Apollo von Belvedere, Diana von Versailles dürfen vor allem nicht fehlen. Vorsicht bei der Auswahl ist geboten, jedoch ohne Prüderie: die allgemein zugänglichen Museen, ja öffentlich aufgestellte Kunstwerke, z. B. die Gruppen auf der Schloßbrücke zu Berlin, gehen in Bloßstellung des Nackten viel weiter, als der freieste Pädagoge es sich erlauben möchte.

Die römische Kunst würde ich erst vorführen, wenn der Untergang der Republik erzählt ist, und zwar gilt es da, sich auf die Baukunst zu beschränken: Amphitheater, Cirkus, Forum, Basilika, Privathaus, Bäder, Wasserleitungen, Brücken, Bogen, Gewölbebau. Will man auf Pompeji sich näher einlassen, so läßt sich daran der größte Teil der römischen Kulturgeschichte anknüpfen.

Die altchristliche Kunst fällt am einfachsten dem Religionsunterricht zu, kann aber ebensowohl in der Geschichtsstunde behandelt werden, falls diese den Christenverfolgungen, dem Kultus und seinen künstlerischen Ausdrucksformen Zeit widmen will. Es wird sich hier hauptsächlich um die altchristliche Basilika, die Begräbnisstätten (Katakomben) mit ihrer symbolischen Malerei, die Mosaiken, die Ausschmückung der Kirchen (Altar, Reliquien, Krypta u. dergl.) handeln; daran knüpft sich die Schilderung der Sophienkirche zu Konstantinopel, als Urvorbild der centralen, morgenländischen Kirchenbauten, und etwas später wiederum die Baukunst und Verzierungskunst des Islam (Moschee zu Cordova, Alhambra, Arabesken). — Bei Karl dem Großen fehlt nicht die Erwähnung der noch vorhandenen Palastkapelle zu Aachen, während bei Durchnahme des Mittelalters der unter Konrad II. begonnene Dom zu Speier eine willkommene Ruhepause bietet, um bei Besprechung der romanischen Kirchenbaukunst zu weilen. Je nach der Gegend wird dies Verweilen flüchtiger oder länger sein, denn am Rhein, wo neben Speier noch Worms und Mainz, Koblenz, Andernach, Laach, vor allem aber Köln so herrliche Denkmäler jener Zeit bieten, ebenso in Westfalen, in Hildesheim und am Harz, in Thüringen und Sachsen wird man nicht umhin können, schon der Heimatskunde zuliebe, einzelne Bauten besonders zu schildern.

Für die gotische Kunst wird die Pause am passendsten dann gemacht, wenn wir die hohenstaufische Herrlichkeit zu Grabe geleitet haben, ist doch der Kölner Dom 1248 begonnen worden. Liebfrauenkirche zu Trier, Elisabethkirche zu Marburg, Magdeburger Dom, das sind die glanzvollsten Vertreter der frühgotischen Zeit, für die Hochgotik bieten sich uns die Münster zu Straßburg und Freiburg im Breisgau, der Kölner Dom, im Norden die Lübecker Marienkirche; die Spätgotik hat in Deutschland vollends eine überaus reiche Vertretung: Münster zu Ulm, Stephanskirche zu Wien, die Nürnberger Kirchen, man muß da wiederum möglichst den örtlichen Verhältnissen Rechnung tragen. Aus andern Ländern wird nicht viel gegeben werden können, doch wird man nicht wohl den nordostfranzösischen Charakter der Gotik verschweigen dürfen und wird Notredame in Paris und den Dom in Amiens, das nächste Vorbild des Kölner Domes, nennen müssen, auch die Westminsterabtei und den Dom zu Mailand.

Ehe die Reformation durchgenommen wird, haben die Geschichtsbücher wohl alle einen Abschnitt, der den Erfindungen, der Kultur und den Künsten gewidmet ist. Daß die Gotik im Norden abgelöst wird von der „welschen Mode", wie sie bei uns genannt wurde, d. h. von der Renaissance, wie wir gemeiniglich jene vom Geiste des klassischen Altertums mehr oder weniger erfüllte Kunst- und Geistesrichtung nennen — dieses höchst wichtigen Umschwunges wird wohl eine jede Geschichtsbetrachtung Erwähnung thun, selbst wenn sie sich noch so wenig mit Kunst befaßt. Da die ganze Bewegung in Italien ihren Ursprung hat und daselbst ein volles Jahrhundert eher aufgetreten ist als in unserm Vaterland, so wird die auf die Kunstgeschichte miteingehende Geschichtsdarstellung nicht daran vorbei können, diese Entwickelung der italienischen Renaissance an die Spitze zu stellen. Für die Baukunst wird die Peterskirche das vorbildliche Muster abgeben, vielleicht auch ein oder der andere Pa-

Digitized by Google

last, etwa die Markusbibliothek in Venedig oder Palazzo Corner daselbst oder Palazzo Doria in Genua, in der Malerei wird ein näheres Eingehen auf die drei höchsten Spitzen jener Kunstentwickelung: Leonardo da Vinci, Michel Angelo und Rafael durchaus nötig sein; des erstern Abendmahl, Michel Angelos David, Jeremias, Medizäergräber, Rafaels Disputa, Madonna della Sedia, Sixtina, einige Bilder aus Rafaels Bibel, Petri Fischzug, die Verklärung Christi, das eigene Bildnis des Künstlers, das wären die Kunstwerke, welche ich zu näherer Würdigung vor allem empfehlen möchte; Tizian (Zinsgroschen, Selbstbildnis, Lavinia); Correggio (heilige Nacht), Guido Reni (Aurora, Ecce homo) sind auch nicht zu entbehren. In Deutschland ist es das Heidelberger Schloß, der noch halb im Mittelalter steckende Albrecht Dürer (Apostel, Holzschuhers Bildnis, Marienleben) und Hans Holbein (Darmstädter Madonna, Totentanz, eins seiner Bildnisse), außerdem noch Peter Vischer (Sebaldusgrab), die unsere Aufmerksamkeit fesseln, in Frankreich das Louvre und Versailles, etwa noch Claude Lorrain als Begründer selbständiger Landschaftsmalerei. Diesem Abschnitt wäre noch eine Besprechung der Gebrüder van Eyck und Memlings vorauszuschicken (der Genter Altar der Eycks und ein Werk von Memling), vielleicht auch die Kölner Malerschule (Dombild des Stephan Lochner) zu erwähnen.

Ehe es zur Behandlung des dreißigjährigen Krieges kommt, oder auch nach dessen Durchnahme läßt sich etwas über die flämische und holländische Malerei anknüpfen, was sich naturgemäß an Peter Paul Rubens für die katholische flämische Kunst und an Franz Hals und Rembrandt van Rhn für die protestantische holländische Malerei anlehnt. Ganz besonders würde ich Rembrandt hervorheben und nicht bloß sein Helldunkel und seinen rücksichtslosen Realismus erwähnen, sondern vor allem auch seine unübertroffene Kunst der Seelenmalerei, seine innere Wahrheit und Fülle der Naturbeobachtung; dazu müssen notwendig seine Radierungen herbei, die im Kunstverlag von Obernetter zu München in unveränderlichem Photographiedruck in der Größe der Originale auffallend billig zu haben sind, welche Blätter, weil die Originale ja auch farblos sind, täuschend genau alle Feinheiten wiedergeben, die Rembrandt selbst hineingelegt hatte (Hundertguldenblatt, große Kreuzabnahme, Auferweckung des Lazarus). Es müßten nun je nach Zeit und Gelegenheit einige Proben holländischer Feinmalerei gegeben werden, die ja, zumal die Reitergefechte des Wouvermann, unübertreffliche Veranschaulichungen des Kulturlebens zur Zeit des großen Krieges sind. Auch Murillo und Velasquez schließen sich hier an.

An die Betrachtung der Zeit des großen Kurfürsten reiht sich sein Verherrlicher an, Andreas Schlüter und seine prächtige Reiterfigur jenes Helden, sowie Schlüters Bauten (Schloß zu Berlin und Zeughaus, jetzt Ruhmeshalle, daselbst).

Die Rokokozeit giebt uns den Zwinger zu Dresden, Bilder Friedrichs des Großen und seiner Zeit von Chodowiecki, ja wir könnten schon hier den vielgefeierten modernen Fortsetzer Chodowieckis, den Altmeister Adolf Menzel vorführen (Flötenkonzert in Sanssouci, Tafelrunde Friedrichs des Großen), ebenso schon jetzt Rauchs einzigschönes Denkmal des großen Königs; überhaupt fallen für diese Zeit Kulturgeschichte und Kunstgeschichte beinahe zusammen, ist doch schon des Apothekers Beschreibung seines Gartens in Hermann und Dorothea ein Stückchen Rokoko-Kunstgeschichte.

Wie weit wir nun bei der Schilderung der Geschichte des 19. Jahrhunderts Zeit gewinnen, auch die Kunstentwickelung vorzuführen, hängt ganz von örtlichen Umständen ab. Man hüte sich nur, die Kinder etwa schon in die Streitfragen des Tages einweihen zu wollen: wir sind diesen Dingen noch zu nahe, es ist der richtige Standpunkt für unbefangene Würdigung noch nicht gefunden, und die Verhältnisse sind vor allem zu verwickelt, als daß ein Kinderauge da klar blicken lernen könnte. Was aber an Echtem und Schönem gewonnen ist, braucht nicht verschwiegen zu werden: Cornelius, Kaulbach, Schinkel seien erwähnt, vor allem aber mögen die echt deutschen Meister Moritz Schwind und Ludwig Richter den Kindern lieb gemacht werden, das ist Gewinn fürs ganze Leben. Knaus, Defregger, Vautier schließen sich an, von Bildhauern Rauch, Rietschel (Goethe-Schiller in Weimar, Lutherdenkmal in Worms), Schilling (Germania auf dem Niederwald). In der Baukunst mache man aufmerksam auf die Eisenbahnen, Brücken, gewerblichen Anlagen, vor allem aber auch auf das wiedergewonnene Verständnis für die Baustile aller früheren Zeitalter, womit Hand in Hand geht die Fähigkeit, frühere Bauformen nachzubilden, aber auch die Freude daran, dies wirklich zu thun (Wiederherstellungen

Digitized by Google

alter Bauwerke, Ausbau des Kölner Doms, Aufführung von Schlössern und Privathäusern in Gotik, Renaissance, Barockstil u. s. w.)

Dies wäre die Stoffverteilung bei der Behandlung der Kunstgeschichte nach dem Grundsatz der Konzentration. Wo besondere Stunden beliebt werden, empfiehlt sich jedenfalls am meisten ein Unterricht in Form sog. wahlfreier Kurse, d. h. also für Schülerinnen, die der Schule entwachsen sind und freiwillig dieses Fach betreiben wollen, empfiehlt sich deshalb, weil notwendig eine gewisse Reife des Geistes da sein muß, wenn Verständnis und eigenes Urteil in Kunstsachen angebahnt werden sollen, und weil der Gegenstand derart ist, daß er durchaus dem Schulzwang entzogen werden muß, da erfahrungsgemäß mit dem Schulzwang sich sofort allerlei Mißbräuche und Mißgriffe einschleichen, die sowohl von den Lehrenden als von den Lernenden begangen werden. Wo also ein solcher Kursus eingerichtet ist, müßte bei einer Stunde wöchentlichem Unterricht der Stoff auf drei Jahre verteilt werden. Besser wäre es, jedesmal den Winter hindurch zwei wöchentliche Stunden diesem Fach zu widmen, den Sommer über jedoch es ganz ruhen zu lassen. Einesteils ist eine Stunde wöchentlich zu wenig, andererseits lassen sich bei freiwilliger Teilnahme nicht leicht junge Mädchen für drei Jahre das ganze Jahr hindurch fesseln. Fehlt aber bald die eine, bald die andere, dann entstehen sehr rasch Lücken, deren Vorhandensein notwendig das Interesse, selbst wo es lebhaft war, abschwächen muß. Die Stoffverteilung wäre alsdann so: Im ersten Jahre die alte Kunst (Ägypten, Griechenland, Rom), die altchristliche Kunst und das Mittelalter. Erscheint dies Pensum etwas umfassend, so möge man bedenken, daß gerade aus der alten Kunst immerhin nur ausgewählte Kapitel behandelt werden können, und daß auch die mittelalterliche Kunst manche Partieen aufweist, die kürzer abgemacht werden können. Übrigens ist es auch ganz passend, wenn die gotische Kunst bereits in das zweite Jahrespensum gezogen wird.

Dies zweite Jahr ist vorzugsweise der Renaissance gewidmet bis zu ihrem Ausleben im 18. Jahrhundert, das dritte Jahr aber reicht für die moderne Kunst nur bei strenger Zeiteinteilung aus. Ich gebe nachstehend zur Probe eine Stoffverteilung des mittleren Jahrespensums auf 21 Doppelstunden, wie ich es mir auf Grund langer Erfahrung festgesetzt habe:

1. Gotische Baukunst der Frühzeit und Entwickelung des Stils in Frankreich (St. Denis, Laon, Notredame, Rheims, Amiens, Rouen. — Liebfrauenkirche zu Trier, Elisabethkirche zu Marburg, Dom zu Magdeburg).
2. Hochgotik (Straßburg, Freiburg, Köln).
3. Gotische Burgen und Wohnhäuser (Couci, Brüssel, Köln). — Spätgotische Kirchen (Ulm, Wien, Nürnberg, Mailand, Backsteinbau). — Venedig. — Holzschnitzerei.
4. Kölnische Malerschule (Lochner); Blütezeit der Malerei in Flandern (Hubert und Johann van Eyck, Hugo van der Goes, Rogier van der Weyden, Memling).
5. Frührenaissance in Italien (Dom zu Florenz, Brunelleschi); Bildhauer (Donatello, Robbia, Ghiberti, Verrocchio). Malerschulen von Florenz, Oberitalien, Umbrien.
6. Leonardo da Vinci.
7. Michel Angelo als Bildhauer und Maler.
8. Michel Angelo als Baumeister und Dichter; Bramante, Sansovino in Venedig.
9. Rafael (umbrische Periode, florentinische Madonnen; erste römische Zeit: Saal der Segnatura).
10. Rafael (die übrigen Stanzen; die Teppiche, die Bibel Rafaels).
11. Rafael (Amor und Psyche; Tafelbilder und römische Madonnen).
12. Schule Rafaels; Fra Bartolomeo, Andrea del Sarto, Sodoma. — Correggio.
13. Venezianische Malerschule (Bellini, Giorgione, Palma, Tizian, Veronese). — Schule von Bologna (Carracci, Reni, Domenichino). — Schule von Neapel (Caravaggio, Ribera, Salvator Rosa).
14. Blütezeit der deutschen Kunst (Bildhauer: Kraft, Vischer; Maler: Schön, Dürer, Kranach).
15. Holbein. — Französische Kunst (Poussin, Claude Lorrain, Bildhauer).
16. Zweite Blütezeit der flandrischen Malerei (Rubens, van Dyck, Jordaens, Teniers).
17. Holländische Malerei (Lucas von Leyden, Franz Hals, Rembrandt).
18. Rembrandts Radierungen, seine Schule und Richtung (Flink, Maes, Dow, Terburg, Jan Steen).
19. Holländische Malerei (Feinmaler: Metzu, Mieris, Netscher; Genremaler: Ostade, Brouwer; Landschaft: Everdingen, Ruisdael, van der Velde; Tiermaler: Potter, Cuyp; Stilleben: de Heem, Mignon).
20. Baukunst (Frankreich: Louvre, Chambord, Versailles; Deutschland: Heidelberg, Köln, Berlin); Bildhauer: Schlüter, Bernini.
21. Die kleineren Künste (Metall, Glas, Thon, Porzellan, Holz, Weberei). — Rokokozeitalter.

3. Das Lehrverfahren anlangend, so wird zusammenhängender Vortrag jedenfalls für die Darstellung des Lebensganges eines Meisters und seiner künstlerischen Entwickelung das Angemessenste sein. Kommt es alsdann zur Beschreibung von Kunstwerken, so soll das

Digitized by Google

nur an der Hand von großen Nachbildungen geschehen, und hierbei kann dann manches durch Fragen entwickelt werden, aber durch solche, wo die Antwort mühelos erfolgt auf Grund des vorher Erörterten. Ist die Vorführung kleinerer Nachbildungen nicht zu umgehen, z. B. von Holbeins Totentanz, der bekanntlich in sehr kleinem Format ausgeführt ist, oder irgend einer zusammengehörigen Reihe von Bildern, dann möge ein Teil der Stunde dazu benutzt werden, nach bestimmter strenger Ordnung diese Bilder rundgehen zu lassen.

Regel jedoch sei: nicht zu viele, vor allem nicht zu viele kleine Abbildungen, vielmehr möge das Hauptinteresse auf einen kleineren Kreis gutgewählter, großer Nachbildungen konzentriert werden. Auch das Zuviel von Künstlernamen und Zuviel in Aufzählung von Kunstwerken, Kirchen, Orten ist vom Übel, es verwirrt und schafft kaum Klarheit in Anschauung und Urteil. An diesem Fehler kranken denn auch zunächst die bis jetzt vorhandenen Leitfäden, z. B. der von Buchner, der sonst mir recht brauchbar erscheint — praktisch erprobt habe ich ihn freilich noch nicht.

Ein eigenes Verständnis und Urteil läßt sich natürlich bei den Schülern nur anbahnen, wenn in der That ein einzelnes Werk, z. B. Leonardos Abendmahl oder Tizians Zinsgroschen, eingehend beschaut und zergliedert ist und auf die Schönheiten, unter Umständen auch auf die Unvollkommenheiten, aufmerksam gemacht worden ist. Wo dagegen in unbestimmter Weise sofort ganze Zeiträume und Richtungen charakterisiert, gelobt oder getadelt werden, wo sofort mit Urteilen über Künstler und Kunstwerke losgezogen wird, da hätte solche Methode eine unheimliche Ähnlichkeit mit der früherhin üblichen Behandlung der Litteraturgeschichte. Darum ist denn auch der so verbreitete Grundriß der Kunstgeschichte von Lübke kein geeignetes Schulbuch, denn darin vor allem blüht jenes Unwesen: wir erhalten Namen über Namen und unbestimmte Urteile, ohne daß wir selbst im stande sind, deren Richtigkeit irgendwie nachzuprüfen; statt der Schilderung der Kunstwerke aber erhalten wir vollends durchweg nur begeisterte Lobsprüche darüber oder harten Tadel. Die Abbildungen endlich stehen auf einem glücklicherweise überwundenen Standpunkt. Auch der Lehrer, der Selbstbelehrung sucht, darf nicht nach Lübke greifen: er läßt ihn überall da im Stich, wo er gerade Auskunft suchte und speist ihn statt dessen immer wieder mit Phrasen ab. Es ist überhaupt mißlich, aus einem einzigen Band sich über die gesamte Kunstgeschichte belehren zu wollen: es giebt nur ein Buch, das dazu annähernd im stande ist, das ist die Kunstgeschichte von Anton Springer. Sie ist es auch hauptsächlich deshalb, weil sie ursprünglich als Textbuch zu den Seemannischen Bilderbogen geschrieben ist, wenn auch neuerdings so umgearbeitet (nach dem Tode Springers durch seinen Sohn), daß die Bilder überall in den Text selbst eingedruckt sind. In jedem Fall ist es vorzuziehen, über jedes einzelne Zeitalter der Kunst besondere Bücher zu Rate zu ziehen; wir werden am Schluß des Artikels eine Reihe solcher Werke namhaft machen.

4. Anschauungsmaterial. Was die in unserm Unterricht zu verwendenden Anschauungsmittel anlangt, so sind darin in unserem Zeitalter Riesenfortschritte gemacht worden. Die ersten für Unterricht und Selbstbelehrung bestimmten Hilfsmittel waren der kunsthistorische Atlas von Lübke in Kupferstich und der Atlas zu Brockhaus Konversations-Lexikon. Beide Sammlungen leiden an zu großer Fülle des Gebotenen auf zu engem Raum und infolgedessen an einer oft lächerlichen Kleinheit der dargestellten Gegenstände, zu deren Betrachtung sehr gute Augen gehören oder ein Vergrößerungsglas. Ein Fortschritt waren dann die Photographieen, nur sind sie zu schwer im Kunst- und Buchhandel zu erlangen und sind im allgemeinen viel zu teuer, jedenfalls zur Zeit noch in Deutschland. Es kam die dankenswerte und vielgekaufte Veröffentlichung: Seemanns kunstgeschichtliche Bilderbogen, in einzelnen Abteilungen oder auch in einzelnen Blättern käuflich. Es sind eigentlich nur die aus den vielen Büchern jenes Verlags entnommenen, auf Folioblättern zusammengestellten Holzschnitte; sie leiden auch an allzugroßer Gedrängtheit; während die Baukunst und zum Teil auch die Skulptur treffliche Abbildungen aufweist, sind die Nachbildungen der Gemälde im Grunde sehr dürftig und meistens nicht geeignet, jemand für das Original irgendwie zu erwärmen. Inzwischen sind so viele neue Arten technischer Verfahren aufgekommen, Bilder auf Grundlage der Photographie billig und dauerhaft zu vervielfältigen, daß zunächst die Firma Bruckmann in München daranging, eine Sammlung zu veranstalten, „Klassischer Bilderschatz“ genannt, die seit dem Jahr 1890 alljährlich 144 Gemälde in einem der Photographie ähnlichen

Digitized by Google

Druck, unmittelbar nach den Originalen genommen, zu sehr billigem Preise (zu 12 Mark den Jahrgang) liefert. Und doch ist diese Sammlung als Ganzes nicht sonderlich glücklich, denn es überwiegt leider allzusehr die Menge des Unbedeutenden, nur für den Spezialforscher Interessanten, das bekommt man mit in den Kauf und wird überschüttet mit einem Bilderregen, der nur verwirrend, nicht aufklärend wirkt, zumal die Bilder in allerbuntester Reihenfolge nicht nur erscheinen, sondern auch so numeriert sind und so auch am Ende des Jahres zusammengebunden werden sollen! Außerdem hat jedes Bild hier dasselbe Format, sei das Original winzig oder riesengroß. Vom pädagogischen Standpunkt aus wird also hier nach verwerflichen Grundsätzen gehandelt.

Vorzüglich sind dagegen diejenigen Nachbildungen, die unter dem Titel „Museum" seit 1896 bei Spemann in Stuttgart erscheinen. Es ist das Vollendetste, was seither in dieser Art geboten ward; für 20 Mark jährlich werden über 150 Bilder gegeben, deren Auswahl, wenigstens für 1896, vorzüglich zu nennen ist: überall nur das Beste und der Nachbildung wahrhaft Würdige, das ganz Hervorragende auf großen Doppelblättern, das Format ein sehr großes Quart; die Ausführung ist höchst vollendet; wenn an dem Verfahren etwas auszusetzen ist, so wäre es vielleicht die große Empfindlichkeit der Blätter, die vor Nässe und jeder Berührung sorgsam gehütet werden müssen.

Von den Nachbildungen in ganz großem Format sind die Hölzelschen Bilder schon rühmend erwähnt, die in einer stets wachsenden Auswahl die wichtigsten Bauwerke aller Zeitalter als richtige Anschauungsbilder vorführen, das Blatt zu nur 2 Mark. In großen Holzschnitten hat schon früherhin in Umrissen die Handlung von Korn in Breslau eine Sammlung sehr billiger Sachen herausgegeben, ferner nach Auswahl von Lübke Wittwer in Stuttgart Grundrisse und Umrißzeichnungen der hervorragendsten Baudenkmäler. Überaus vortrefflich und kostbar sind die „Polychromen Meisterwerke italienischer Baukunst" von Köhler (Leipzig, Baumgärtner), die in geradezu herrlicher Nachbildung unter anderm die sixtinische Kapelle, das Innere der Peterskirche in Rom, den Gesandtschaftssaal im Dogenpalast zu Venedig, u. s. w. enthält. Nur leider entspricht der Schönheit auch der Preis (18 Mark für jedes Blatt). Ganz neuerdings giebt Seemann in Leipzig in großem Folioformat hundert Kunstwerke aller Zeiten heraus, diese Blätter leisten alles, was man für den Unterricht haben will: Größe, Deutlichkeit, künstlerische Ausführung, ausgezeichnete Auswahl der Gegenstände, Billigkeit (die Lieferung von 10 Blättern kostet 15 Mark). Die erste Lieferung enthält: Den Neptunstempel zu Pästum; das römische Forum: die sixtinische Madonna von Rafael: das Abendmahl von da Vinci; die Laokoongruppe: korinthisches Kapitäl; den westlichen Pavillon des Dresdener Zwingers; die Zeusbüste von Otricoli; die Tafelrunde Friedrichs des Großen in Sanssouci von Adolf Menzel; endlich das Heidelberger Schloß.

Billige und sehr schöne große Blätter enthält auch die Sammlung von Lichtdrucken (meist nach Zeichnungen) nach Gemälden der Dresdener Galerie und Berliner Galerie, die bei Bruno Seele in Dresden erschienen ist (das Blatt in Folioformat zu 1,20 Mark).

Große Holzschnitte finden wir in den „Meisterwerken der Holzschneidekunst" (Leipzig, J. J. Weber), nur leider untermischt mit allerlei für unsere Zwecke nicht Brauchbarem. Der Jahrgang kostet 18 Mark, einzelne Blätter werden leider nicht abgegeben, nur einzelne Lieferungen. Die bekanntesten religiösen Gemälde in Holzschnitten hat dieselbe Firma in dem billigen Werke „Meisterwerke der christlichen Kunst" zusammengestellt, ähnlich die Agentur des Rauhen Hauses in Hamburg.

Endlich sei noch hingewiesen auf die alte päpstliche Kupferdruckerei in Rom, jetzt Regia Calcografia, Roma, via della Stamperia. Dort sind viele klassische Kupferstiche schöner, größer und billiger zu haben, als man bei uns Photographieen kauft. Z. B. die ganze Sammlung der Rafaelischen Wandgemälde in den Stanzen des Vatikan, 22 Blätter in Kupferstich in der Durchschnittsgröße von 70 : 40 cm kostet 40 Franken, also = 32 Mark. Man lasse sich nur einfach von jener Adresse den Katalog kommen.

Litteratur: Außer den im Text bereits erwähnten Werken seien als besonders beachtenswert noch hervorgehoben: Kunsthistorische Bilderbogen. Leipzig, Seemann. Mit Textbuch von Springer. — Springer, Handbuch der Kunstgeschichte. 4. Auflage des Grundrisses der Kunstgeschichte. 4 Bde. Illustriert. — Warnecke, Kunstgeschichtliches Bilderbuch und Textbuch dazu: Vorschule der Kunstgeschichte. Leipzig, 1892. — Graul, Einführung in die Kunstgeschichte. Leipzig 1887. — Ribbach, Geschichte der bildenden Künste. Berlin 1884 (854 S., mit 190 Abildg.). —

Digitized by Google

Buchner, Leitfaden der Kunstgeschichte. 4. Aufl. Essen 1893. — Wickenhagen, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte. 8. Aufl. Stuttgart 1896. — Marie v. Bröker, Kunstgeschichte im Grundriß. 2. Aufl. Göttingen 1896. — Josef Langl, Bilder zur Geschichte. Wien, Hölzels Verlag. — Blümner, Leben und Sitten der Griechen. 2 Bde. (Wissen der Gegenwart, Bd. 60 f.) Leipzig. — Reber, Geschichte der Baukunst im Altertum. Leipzig 1866. — Overbeck, Geschichte der griechischen Plastik. 2 Bde. Leipzig 1881. — Böttticher, Die Akropolis von Athen. Mit 132 Textfiguren und 36 Tafeln. Berlin 1888. — Derselbe, Olympia, Das Fest und seine Stätte. Ebenda. — C. O. Müller, Denkmäler der alten Kunst. 2 Bde. Göttingen 1854. — Josef Langl, Griechische Götter- und Heroengestalten nach antiken Bildwerken gezeichnet. 50 Bildertafeln. Wien, Hölder. — Sechs Wandtafeln zur Kunstgeschichte. Stuttgart, Wittwer (Griechische und römische Architektur, Sophienkirche). — Blümner, Das Kunstgewerbe im Altertum. 2 Bde. (Wissen der Gegenwart, Bd. 30 und 32.) Leipzig. — Kachel, Kunstgewerbliche Vorbilder aus dem Altertum. Hundert Blätter nach den besten Quellen zusammengestellt. Karlsruhe, Bielefelds Verlag. — Overbeck, Pompeji in seinen Gebäuden, Altertümern und Kunstwerken, 4. Aufl. herausgeg. von Mau, 1884. — Otto Jahn, Aus der Altertumswissenschaft. Populäre Aufsätze. — Kraus, Die christliche Kunst in ihren frühesten Anfängen (besonders Katakomben). 1872. — Schnaase, Geschichte der bildenden Künste. 8 Bde. 2. Aufl. (Hauptwerk für die mittelalterliche Kunst, das Werk geht bis in die Anfänge der Renaissance.) Düsseldorf 1866. — Schultz, Kunst und Kunstgeschichte. Eine Einführung in das Studium der neueren Kunstgeschichte. (Wissen der Gegenwart, Bd. 18.) Leipzig 1888. — Geschichte der deutschen Kunst: 1. Baukunst, von Dohme. 2. Plastik, von Bode. 3. Malerei, von Janitschek. 4. Kupferstich und Holzschnitt, von Lützow. 5. Kunstgewerbe, von Falke. Mit Illustrationen, Tafeln und Farbendrucken. Berlin, Grote 1887 ff. — Knackfuß, Deutsche Kunstgeschichte. 2 Bde., mit über 900 Abbildungen. — Dohme, Kunst und Künstler des Mittelalters und der Neuzeit. 5 Bde. Leipzig 1877. — Lützow, Die Meisterwerke der Kirchenbaukunst. Leipzig 1871. — Springer, Bilder aus der neueren Kunstgeschichte. 2. Bde. 2. Aufl. Bonn 1886. — Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien. Leipzig 1869. — Lübke und Burckhardt, Geschichte der neueren Baukunst. 3 Bde. (Renaissance in Frankreich, Deutschland, Italien.) — M. Bach, Die Renaissance im Kunstgewerbe. Sammlung ausgeführter Gegenstände des 16. und 17. Jahrhunderts. Stuttgart 1884. — Gnbl, Künstlerbriefe. 2 Bde. Berlin 1880. — Knackfuß, Künstlermonographien: Raffael, Rubens, Rembrandt, Michelangelo, Dürer, Velasquez, Menzel, Teniers, A. von Werner, Murillo, Knaus, Franz Hals, A. van Dyck, Ludwig Richter, Watteau, Thorwaldsen, Holbein d. J., Defregger, Bautier. Weitere folgen. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — Wurzbach, Geschichte der holländischen Malerei. (Wissen der Gegenwart, Bd. 40.) Leipzig. — Muther, Geschichte der Malerei im 19. Jahrh. 3 Bde. München 1893 (jetzt das Hauptwerk über diese Epoche). — Rosenberg, Geschichte der modernen Kunst. 3 Bde. (unvollendet). — Pecht, Deutsche Künstler des 19. Jahrh. 4 Bde. Nördlingen 1877. (Einzelbiographien, sehr wertvoll.) — Reber, Geschichte der neueren deutschen Kunst. (Gegen den neueren Realismus.) — Hessel, Kunsthistorische Anschauungen für die höhere Mädchenschule (in der Zeitschrift „die Mädchenschule", herausg. von Hessel u. Dörr, 1893, S. 96 u. 129). — Oeser, Wie kann die Schule die Freude am Schönen der bildenden Kunst pflegen? (Mädchenschule 1888, S. 311.) — Hedwig Bender, Zur Pflege des ästhetischen Sinnes in der höheren Mädchenschule. (Mädchenschule 1889, S. 368.) — Warnecke, Inwiefern ist die Kunstgeschichte in dem Lehrplan der höheren Mädchenschule zu berücksichtigen? Vortrag, gehalten zu Heidelberg 1890. (Mädchenschule 1891, S. 369.)

Koblenz. Karl Heffel.

Kunstgewerbeschule

s. Anhang am Schluß dieses Bandes

Kunstschule

s. Anhang am Schluß dieses Bandes

Kunstunterricht

1. Name und Wesen. 2. Notwendigkeit des Kunstunterrichtes und seine Ziele. 3. Geschichte. 4. Methode. a) Beschränkung des Kunstunterrichtes, b) Benutzung anderer Unterrichtsstunden, c) Verhältnis zwischen Anschauungsunterricht und Kunstunterricht, d) der eigentliche Kunstunterricht, e) Stoffverteilung, f) der zusammenfassende Unterricht in Oberprima.

1. Name und Wesen. Der Name Kunstunterricht ist viel zu weit für das, was er bezeichnen soll und in der Regel heute bezeichnet. Zunächst beschränkt er sich auf die bildende Kunst, hat es aber auch hier nicht zu thun mit Anleitung zu praktischen Übungen, sondern bloß mit Betrachtung der Kunstwerke. Mit dem Zeichenunterricht kann er in nähere Beziehung gebracht werden, muß es aber nicht. Von der Kunstgeschichte unterscheidet er sich dadurch, daß er nicht notwendigerweise den historischen Faden festhält und auf Vollständigkeit verzichtet, wenn er auch seinen Stoff teilweise der Kunstgeschichte entnimmt. Andererseits hat er Beziehung zur Ästhetik, unterscheidet sich aber besonders dadurch von ihr, daß er nicht systematisch vorgeht, sondern ästhetische Fragen nur bei Gelegenheit erörtert. Den meisten Stoff entnimmt er aus der Denkmälerkunde, nur daß er in keiner Weise Vollständigkeit anstrebt und sich bei der Auswahl von gewissen unterrichtlichen Grundsätzen leiten

Digitized by Google

läßt. Dies hat er mit dem Anschauungsunterrichte gemein, von dem wir ihn weiter unten begrifflich scheiden werden. Wir verstehen unter Kunstunterricht denjenigen Unterricht, welcher die Schüler mit einer Anzahl nach gewissen Grundsätzen ausgewählter Kunstdenkmäler dem Inhalte und der Form nach bekannt macht in der Absicht, ihr Verständnis für Kulturgeschichte zu vertiefen und bei ihnen den Sinn für das Schöne zu entwickeln.

2. Notwendigkeit des Kunstunterrichtes und seine Ziele. Die Notwendigkeit des Kunstunterrichtes wird heute kaum noch von einer Seite ernstlich bestritten und kann demnach kürzer erörtert werden. Freilich beschränkt man diesen Unterricht vorläufig auf die höheren Schulen, und wir wollen im folgenden auch nicht über diese Grenzen hinausgehen, obwohl wir überzeugt sind, daß, je weiter der Kunstsinn verbreitet würde, um so mehr die Fähigkeit für edle Genüsse beim Volke sich steigern, die Roheit schwinden und der schroffe Unterschied zwischen den Ständen sich mildern würde. Ja, wir müssen uns sogar auf die Gymnasien beschränken, weil wir nur hier Erfahrungen selbst gesammelt haben, Vertreter von anderen höheren Schulgattungen aber, mit Ausnahme der Mädchenschulen, sich über diesen Unterricht nicht geäußert haben. (S. d. Art.)

Wir sind es unsern Schülern schuldig, daß sie von den Völkern, mit denen sich das Gymnasium hauptsächlich beschäftigt, d. h. den klassischen Völkern, nicht nur den äußeren Entwickelungsgang kennen lernen und nicht nur vereinzelte Litteraturdenkmäler, sondern möglichst alle Bethätigungen ihrer Volkspersönlichkeit. Bei keinem Volke aber war die Begabung für künstlerische Gestaltung und die Neigung, erhabene Denkmäler zu schaffen, größer als bei den Griechen. Wir würden also unsere Aufgabe, unsere Schüler mit dem Griechentum vertraut zu machen, sehr unvollkommen lösen, wenn wir ihnen nicht eine Kenntnis der charakteristischen oder durch Schönheit hervorragenden Kunstdenkmäler der Griechen vermittelten. Dasselbe gilt in beschränktem Maße von den Römern und anderen Völkern.

Andererseits darf sich die Schule der Aufgabe nicht entziehen, den Sinn für die Schönheit der Form bei ihren Zöglingen zu entwickeln, aus mehreren Gründen. Kaum eine Freude ist reiner und beglückender als die am Schönen, aber nur der kann sie empfinden, dem das Verständnis dafür eröffnet ist. Wie nun ein schönes Musikstück, ein schönes Gedicht nur den erfreut, der die geeignete Vorbildung dazu hat, so redet ein Werk der bildenden Kunst auch nur zu demjenigen, der seine Sprache versteht. In einem Zeitalter aber, das durch seinen Reichtum an materiellen Gütern soviele zu niedrigem Genusse verführt, ist es eine hohe Pflicht der Schule, ihre Zöglinge mit dieser Sprache vertraut und somit sie empfänglich zu machen für die reine Freude an der Kunst, aus der obendrein eine verstärkte Freude an der Natur hervorgeht. Diese Empfänglichkeit für das Schöne ist noch aus einem andern Grunde sehr wichtig. Die Schüler der Gymnasien, aber auch anderer höherer Schulen, sind berufen, später eine höhere oder niedere leitende Stellung einzunehmen. Viele werden dereinst mit zu entscheiden haben über wichtige Fragen auf dem Gebiete der Kunst. Nun besteht auf diesem Gebiete ein reger Wettstreit unter den Kulturvölkern. Welches die erste Stelle erringt, hängt ja nun gewiß zum großen Teile von der Begabung ab, mit der die führenden Künstler eines Volkes ausgestattet sind, zum großen Teil aber von den Männern, die in Sachen der Kunst kraft ihres Amtes ein gewichtiges Wort zu sprechen haben. Sint Maecenates, non deerunt, Flacce, Marones. Hat nun auch das bekannte Wort: „Wem Gott ein Amt giebt, dem giebt er auch den Verstand," sicherlich einige Berechtigung, so ist doch nicht jeder zum Mäcenas geboren. Deshalb ist es die höhere, wie auch die niedere Schule ihrem Volke schuldig, den schlummernden Keim von Kunstsinn bei ihren Zöglingen zu erwecken und soweit als möglich zu entwickeln. Dies geschieht, indem sie ihnen schöne Denkmäler vorführt und diese zu betrachten anleitet.

Hierdurch fördert die Schule gleichzeitig die Erreichung eines andern Zieles, daß sie ohne Zweifel auch zu verfolgen hat, nämlich ihre Schüler zu befähigen, die Sinnesorgane gehörig zu brauchen. Denn das Vermögen, das Schöne zu sehen, ist zwar nicht gleich der Fähigkeit, überhaupt klar und richtig zu sehen, jetzt diese aber voraus. Wer die Länge und Lage der Linien, die Wirkungen der Perspektive, der Beleuchtung und der Farbengebung zu sehen sich gewöhnt hat, der wird auch in den gemeinen Dingen des Lebens richtiger sehen als solche mit ungebildetem Auge. Der Kunstunterricht wird also dem oft, besonders von Professoren der Naturwissenschaften und Medizin geäußerten Vorwurf begegnen,

Digitized by Google

daß die auf Gymnasien gebildeten Schüler nicht sehen könnten.

3. Geschichte des Kunstunterrichtes. Der Kunstunterricht ist noch sehr jung, wahrscheinlich, weil es früher schwer war, die Abbildungen zu beschaffen, ohne die er nicht erteilt werden kann. Die erste Anregung hat meines Wissens Bernhard Stark im Jahre 1848 gegeben durch ein Schriftchen: „Kunst und Schule. Zur deutschen Schulreform", Jena, Fromann. Es blieb unbeachtet im Sturme der Zeit. Dann suchte Th. Rumpel durch seine Programmschrift: „Über die Benutzung antiker Bildwerke im Gymnasialunterrichte", Gütersloh 1868, und seine fast gleichzeitig erschienenen „Kleinen Propyläen" die Aufmerksamkeit auf diese Sache zu lenken, und er hat auch einigen Erfolg gehabt. Aber erst in der ersten Hälfte der 70 er Jahre entstand ein lebhafteres Interesse für diesen Unterricht, als Bruno Meyer, Blümner, Zelter, Schlie, Ziemssen (S. Litteratur) für die Einführung der Schüler in das Verständnis der bildenden Künste öffentlich eintraten und die Westfälische Direktorenversammlung, d. h. die Versammlung der Direktoren der Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen den Gegenstand zur Beratung stellte. Aber es fehlte noch immer an geeigneten Büchern und Bildern, welche dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden konnten, denn Leitfäden mit Namenkatalogen und in der Luft schwebenden Urteilen sind nicht verwendbar. Zur rechten Zeit erschien daher von mir, ohne daß ich von meinen Vorgängern weitgehende Kunde gehabt hätte, das Schriftchen: „Gymnasium und Kunst" Eisenach, Bacmeister 1877 und, nachdem die Kunsthistorischen Bilderbogen Seemanns dem Mangel an billigen Abbildungen abgeholfen hatten, im Jahre 1880 meine „Einführung in die antike Kunst," bestehend aus einem Atlas mit 23 Bildertafeln und einem Textbuche, das in der Hauptsache aus Denkmälerbeschreibung besteht, denen ästhetische Erörterungen und kunsthistorische Betrachtungen beigemischt sind. Jetzt wuchs das Interesse für die Berücksichtigung der bildenden Künste im Gymnasialunterricht stärker an. Hübner-Troms, Landois, Blümner, Fischer, Guhrauer, Fr. Müller, Knoke, Lupus traten für diesen Unterricht ein, die Preußische und die Schlesische Direktorenversammlung, die 35. Philologenversammlung in Stettin (1880: Kammer) und die 36. Philologenversammlung in Karlsruhe (1883: Meyer) beschäftigten sich mit der Frage. Da traten Ostern 1883 in Preußen neue Lehrpläne in Kraft, welche den Unterricht in den alten Sprachen verkürzten. Die Hoffnung, unter dem Dache der altsprachlichen Fächer ein bescheidenes aber berechtigtes Dasein führen zu können, war dahin. Aber nicht die Triebkraft des neuen Unterrichtsfaches. Man suchte sich in die gegebenen Verhältnisse zu schicken. Von neuem ließen sich gewichtige Stimmen für den Kunstunterricht vernehmen, so H. von Brunn, Baumeister; ferner H. von Guericke, Guhrauer, Fischer; auch die Münchener Philologenversammlung bezeugte großes Interesse: da erschienen in Preußen wieder neue Lehrpläne und Lehraufgaben, welche von Ostern 1892 ab einzuführen waren, und wieder wurde durch neue Beschränkung des altklassischen Unterrichtes auch der Kunstunterricht geschädigt; nicht aus Feindschaft oder Verkennung seitens der Regierung, denn die Berücksichtigung der Kunstdenkmäler im Unterrichte wird S. 25 der Lehrpläne ausdrücklich empfohlen. Ja, es verlautet auch von einer Kommission, die vor einigen Jahren nach Berlin zusammengerufen worden ist, um über die Gestaltung des Kunstunterrichtes zu beraten, aber über Erfolge dieser Beratungen ist noch nichts bekannt geworden.

Die bayerische und österreichische Regierung kommen dem allerorten sich regenden Bedürfnisse entgegen durch Veröffentlichung von Bildwerken für die Schulen. Furtwängler und Urlichs haben nämlich im Auftrage des königl. bayerischen Staatsministeriums aus der großen Sammlung von Brunn und Bruckmann eine Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben (München, Bruckmann, 50 Tafeln im Formate von 48 : 64 cm, in 5 Lieferungen zu je 20 M) und die österreichische Mittelschulkommission hat Abbildungen antiker Kunstwerke veröffentlicht (Wien, k. k. Lehr- und Versuchsanstalt für Photographie und Reproduktionsverfahren). In Preußen scheint man einen ähnlichen Weg einschlagen zu wollen, wenigstens ist ein schönes Wandblatt, Hegesо enthaltend, im Auftrage der Regierung in der Verlagsanstalt für Kunst und Wissenschaft (Friedrich Bruckmann in München) für die Schulen herausgegeben worden.

Zum größten Dank aber ist der Kunstunterricht der Firma E. A. Seemann in Leipzig verpflichtet, derselben Firma, die durch die Veröffentlichung der kunsthistorischen Bilderbogen überhaupt diesen Unterricht in öffentlichen Schulen erst ermöglicht hatte. In zehn

Digitized by Google

Lieferungen von je 10 Blättern im Format von 60 : 78 cm bietet sie 100 der schönsten Kunstblätter mit Darstellungen von Baudenkmälern, Skulpturwerken und Gemälden aus der alten, neueren und neuesten Zeit, jedes Blatt zu dem billigen Preise von 1,50 M. Bis jetzt liegen sechs Lieferungen vor. Sie enthalten folgendes:

1. Architektur: Neptuntempel zu Pästum, korinthisches Kapitell. Arena in Verona, römisches Forum, Pantheon, Hof des Dogenpalastes in Venedig, Peterskirche in Rom, Inneres und Äußeres, Inneres der Michaeliskirche in Hildesheim, die Abteikirche zu Maria-Laach, den Dom zu Florenz, die Kirche St. Paul vor den Mauern Roms, Palazzo Riccardi in Florenz, das Straßburger Münster, das Innere des Kölner Doms, den schönen Brunnen und die Frauenkirche zu Nürnberg, das Heidelberger Schloß, den westlichen Pavillon des Dresdener Zwingers.

2. Skulptur: Gruppe vom Fries des Parthenons, Ritt des Paionios, ruhenden Hermes in Neapel, Sophoklesstatue im Lateran, Hermes des Praxiteles, Hera Ludovisi, Minervastatue, Thalia, Gruppe des Menelaos und Patroklos in Florenz, Apollon vom Belvedere, Laokoongruppe, Medusa Rondanini, Zeus von Otricoli, Homerbüste, Augustusstatue, Fürstenpaar aus dem Dome zu Naumburg, die goldene Pforte zu Freiburg, Madonnenrelief von Andrea della Robbia, Pietà von Michel Angelo, Moses von Michel Angelo, Denkmal Schillers und Goethes in Weimar von Rietschel, Caritas von Paul Dubois, Teile von der Hauptthür des Baptisteriums in Florenz von Lorenzo Ghiberti.

3. Gemälde: das heilige Abendmahl von Leonardo da Vinci, die sixtinische Madonna von Raphael, die heilige Familie von Correggio, Lavinia von Tizian, Aurora von Guido Reni, den heiligen Antonius von Murillo, Schützenfestmahl von Franz Hals, Allerheiligenbild von Dürer, Maximilian I. von Dürer, Johanna Seymour, von Holbein d. J., Selbstbildnis von Rembrandt, Bischof Ambrosius und Kaiser Theodosius von Rubens, Odysseus und die Rinder des Helios von Preller, Tafelrunde Friedrichs d. Gr. in Sanssouci von Menzel, Gebet vor der Schlacht bei Sempach von Rethel, Iphigenie von Feuerbach, Bismarckbildnis von Lenbach.

Die siebente Lieferung wird bringen: Konstantinsbogen in Rom, Löwenhof der Alhambra, Rathaus zu Bremen, Karlskirche in Wien, Marcus Aurelius auf dem Kapitol in Rom, Colleoni-Denkmal in Venedig, den Großen Kurfürsten in Berlin von Schlüter, das Sebaldusgrab in Nürnberg von P. Vischer, die vier Temperamente von Dürer, das Gastmahl des Levi von P. Veronese.

4. Methode. Die Methode des Kunstunterrichtes kann an sich eine ganz verschiedene sein, je nach der Zeit, die ihm gewidmet werden kann. Ich und andere haben denn auch je nach den verschiedenen Zeitumständen verschiedene Vorschläge gemacht, wie man diesen Unterricht erteilen könne. Mir ist jeder Weg recht, wenn er nur irgendwie zum Ziele führt. So halte ich es denn auch hier für richtig, nicht nach dem besten Wege an sich zu suchen, sondern den zu beschreiben, der mir unter den jetzigen Umständen als der zweckmäßigste erschienen ist. Es werden also die neuen preußischen Lehrpläne von 1892 mit ihren Schranken vorausgesetzt. Liegen doch in den anderen deutschen Staaten die Verhältnisse nicht wesentlich anders. Auch darf man nicht damit rechnen, daß einzelne Schulen in der glücklichen Lage sind, in der Stadt oder gar im eigenen Hause eine größere oder kleinere Sammlung von Modellen oder Gipsabgüssen zur Verfügung zu haben; wir müssen an die große Mehrzahl der Gymnasien denken, denen solche Mittel nicht oder nur spärlich zur Verfügung stehen. Eine bestimmte Anzahl von Stunden, die regelmäßig die Jahre hindurch diesem Unterricht zu widmen wären, dürfen wir nicht beanspruchen. Wollen wir ihn trotzdem einzufügen suchen in den Rahmen des vorgeschriebenen Lehrplanes, so müssen wir ihn möglichst beschränken, und andere Unterrichtsstunden für unsere Zwecke mit verwenden.

a) **Beschränkung des Kunstunterrichtes.** Zunächst wird man die Kunst der Völker nicht oder nur wenig berücksichtigen, deren Geschichte auf dem Gymnasium nicht eingehender betrieben wird, dann der Völker, die nicht originell gewesen sind. Für das Altertum kommen also nur die Griechen, und bei den Römern fast nur die Baukunst in Betracht; im Mittelalter und der Neuzeit bloß die Höhepunkte in der Kunstentwickelung der Menschheit. Eine weitere Beschränkung wird für die Schulen meist eintreten, insofern die Werke der Malerei nicht in farbigen Nachbildungen vorgeführt werden können. Aber ist auch die Farbe an der Malerei die Hauptsache, so kann man doch jetzt versuchen, seitdem die trefflichen Seemannschen Wandbilder so billig zu haben sind, unter Hinweisung auf Linienführung und Komposition den Sinn für die malerische Schönheit zu erwecken. Natürlicherweise sind gute Kupferstiche zu dem Zwecke noch besser, aber wie wenig Anstalten können über solche verfügen!

b) **Benutzung anderer Unterrichtsstunden.** In erster Linie wird man dem Geschichtsunterrichte zumuten, hervorragender Kunstdenkmäler Erwähnung zu thun. Er hat ja schon von selbst die Aufgabe, bei der allseitigen Darstellung der einzelnen Geschichtsperioden, auf bedeutsame Kunsterscheinungen zu achten. Aber seitdem die griechische nebst fast der ganzen römischen Geschichte in Obersekunda behandelt

Digitized by Google

werden muß, wird trotz der behördlichen Forderung einer „besonderen Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung“ wohl kaum ein Lehrer noch viel Zeit auf Betrachtung von Kunstdenkmälern verwenden. Minder drangvoll ist die Lage in Prima, besonders wenn in dem Geschichtsunterrichte der Mittelklassen gut vorgearbeitet ist. Hier kann der Geschichtslehrer recht wohl einige große Bauwerke, Bildwerke und Malereien eingehender besprechen. —

Zu zweit hat der deutsche Unterricht Hilfe zu leisten. Ich denke hierbei vor allem an die Lektüre des Laokoon. Freilich hat Konrad Lange in einem sonst sehr beachtenswerten Buche „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“ diesen Lesestoff als ungeeignet zurückgewiesen, weil seine Behandlung die ästhetische Bildung der Primaner in ganz falsche Wege leite (S. 82). Er hat aber wenig Beistimmung gefunden und ich brauche daher seine Meinung nicht noch einmal zu widerlegen. Sollten die Primaner neben vielem Wahren auch wirklich einige unhaltbare Ansichten mit ins Leben nehmen, so ist das ein verschwindender Nachteil gegenüber dem Vorteil, daß bei verständiger Behandlung dieser Lektüre die Schüler mit einem Interesse für ästhetische Probleme erfüllt werden, wie es sonst nicht zu erreichen wäre. Aber auch die Denkmälerkunde muß gleichzeitig gefördert werden, indem Kunstwerke, auf die sich Lessing bezieht, oder auf die er sich bezogen haben würde, wenn er sie gekannt hätte, in Abbildungen vorgeführt werden. (S. Art. Laokoon.)

Auch der Zeichenunterricht läßt sich dem Kunstunterrichte bis zu einem gewissen Grade dienstbar machen. Wenn im „verbindlichen“ Unterrichte gefordert wird Zeichnen ebener geradliniger und krummliniger Gebilde und Umrißzeichnungen nach plastischen Ornamenten, so ist nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern sogar naheliegend, daß die Schüler mit den linearen und plastischen Ornamenten der griechischen und römischen und der Renaissancekunst bekannt gemacht werden. Reichere Ornamente und figürlicher Schmuck, oder auch Büsten und Statuen, welche im „freiwilligen“ Zeichenunterricht als Vorlagen gebraucht werden, können wenigstens, an den Wänden aufgehängt oder irgendwie aufgestellt, für die übrigen Schüler als Schaugegenstände dienen und so ihre Kenntnisse vermehren. Daher sollte nie vergessen werden, daran oder darunter zu schreiben, was das einzelne bedeuten soll.

Indes, wenn die übrigen Unterrichtsfächer dem Kunstunterricht weiter nichts leisten könnten, als was bisher aufgezählt worden ist, so wäre es übel um ihn bestellt. Aber wir haben ja gleich anfangs gesagt, daß die wesentliche Unterlage für den Kunstunterricht Denkmälerkunde sei. Diese aber kann in weitreichendem Maße den Schülern vermittelt werden, wenn die Vorschrift der preußischen Lehrpläne vom Jahre 1892 S. 25 genügend beobachtet wird: „Eine zweckmäßige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten sind, kann nicht genug empfohlen werden.“ In welcher Weise dem Schüler die Kunstwerke als Anschauungsmittel vorzuführen sind, habe ich oben in dem Artikel „Anschaulichkeit des Unterrichtes im Gymnasium“ dargelegt.

c) Verhältnis zwischen Anschauungsunterricht und Kunstunterricht. Aber, theoretisch betrachtet, ist bezüglich Benutzung von Anschauungsmitteln im Unterrichte zwischen anschaulichem Unterricht und Kunstunterricht ein großer Unterschied. Wenn ich dem Schüler durch Abbildungen klar zu machen suche, wie die Geräte, Waffen, Gebäude bei einem Volke ausgesehen haben, welche Spiele es gehabt, oder welche Gestalt es seinen Göttern gegeben hat, so kann das in einer Weise geschehen, daß weder kunstgeschichtliche noch ästhetische Momente dabei berücksichtigt werden. Ich will das an der berühmten Statue des Myron, dem Diskobol, klarer machen. Ich bringe das Bild mit in die Schule bei Gelegenheit der Lektüre von Homers Odyssee VIII, 186 ff. und knüpfe an seine Vorzeigung folgende Mitteilungen an. Der Diskus ist bei Homer noch aus Stein, später ist er eine Metallscheibe von etwa 30 cm Durchmesser und 5 Pfd. Gewicht. Man faßt ihn am Rand an, so daß er ziemlich senkrecht in der Handfläche steht, schwingt ihn dann mit gestrecktem Arm rückwärts bis zur Schulterhöhe, setzt das linke Bein vor und beugt beide Knie, um durch das Aufschnellen nachher gewissermaßen eine Federkraft zu ersetzen, und schleudert dann, indem man den Arm rasch nach vorn bewegt, den Diskus mit aller Kraft vorwärts. Entweder wirft man nach einem bestimmten Ziele, oder es gilt, wie an jener Homerstelle, möglichst weit zu werfen, ein Wettspiel, das, nicht nur heute noch in Athen im Stadium, sondern auch sonst mit großen Steinen, geübt wird. Um den ganzen Vorgang noch

Digitized by Google

anschaulicher zu machen, können zwei weitere Diskobolenbilder herangezogen werden, von denen das eine (das im Vatikan) darstellt, wie der Jüngling sein Ziel abmißt, das andere (im Museo reale zu Neapel), wie er der entflohenen Scheibe nachsieht. Mit dieser Darbietung und Erklärung wäre den Anforderungen des anschaulichen Unterrichtes Genüge gethan. Aber kaum wird ein Lehrer sich hiermit begnügen; ganz von selbst kommt er dazu kunstwissenschaftliche Bemerkungen hinzuzufügen. Er spricht vielleicht davon, daß der Diskobol des Myron ein Genrebild ist, und zwar dem athletischen Genre angehört, das wegen der vielen öffentlichen Wettspiele bei den Griechen sehr beliebt war. Er weist darauf hin, welchen Moment der Künstler bei der Darstellung gewählt hat, nämlich den, wo zwischen zwei haftigen Bewegungen eine kurzdauernde Ruhe eintritt, er läßt beachten, wie die Darstellung dieses Moments den Vorteil gewährt, daß man schließen kann, welche Bewegung vorausgegangen ist, und welche bevorsteht: läßt also das Wesen des „fruchtbaren Moments“ erkennen. Vielleicht fällt es einem Schüler auf, daß für die dargestellte Handlung die angebrachte Stütze doch gar nicht nötig ist; dann wird man ihm sagen, daß die Statue zuerst in Erz ausgeführt worden war und in diesem Stoffe der Stütze nicht bedurfte, daß diese aber bei der Nachbildung in Marmor nötig wurde, weil die Figur sonst zu leicht dem Zerbrechen ausgesetzt gewesen wäre. Man fügt wohl hinzu, daß in der Frühzeit der Kunst häufiger Erz zu Statuen verwendet wurde, Myron aber, der in die Mitte des 5. Jahrhunderts versetzt wird, der Vorstufe der vollendeten Kunst angehörte.

Das sind lauter Bemerkungen aus dem Bereiche des Kunstunterrichtes. Indem der Lehrer sie gelegentlich ausspricht, streut er Keime aus, welche achtsam gepflegt, später reichliche Früchte tragen.

Ebenso wird auch bei Besprechung von Bauwerken mancherlei gelehrt werden, was in das Gebiet des Kunstunterrichtes gehört. Nehmen wir als Beispiel den Poseidontempel in Paestum. Ziel des Anschauungsunterrichtes ist es, den Schülern klar zu machen, wie ein griechischer Tempel aussah. Man wird zuerst eine „Ansicht“, sei es von vorn, sei es über Eck bieten und zeigen, daß der griechische Tempel ein Säulenhaus unter giebelförmigem Dach ist. Dann wird man den Bau gliedern in Unterbau, tragende Säulen, getragenes Gebälk und Dach. Man wird hinweisen auf die Ziergliedern an Säulen und Gebälk. Darauf wendet man sich dem Grundriß zu, also der Einteilung des Raumes und erörtert, wozu die einzelnen Teile dienten, dann bespricht man die weitere Gliederung und Ausschmückung des Innern, endlich das verwandte Baumaterial und die Bemalung. Schon indem man dies alles erörtert, arbeitet man dem Kunstunterricht vor. Vielleicht aber thut der Lehrer noch mehr. Er bespricht die allmähliche Erweiterung der ursprünglichen einfachen Tempelcella; erwähnt, wie diese, als Wohnung der Gottheit gedacht, erst durch eine Vorhalle von der Außenwelt abgesondert wurde, wie, der Symmetrie zuliebe, dann hinten eine ähnliche Halle angebracht wurde; wie dann eine Säulenhalle herumgelegt wurde, die den erst etwas schwerfälligen Bau zugleich leichter und majestätischer erscheinen ließ. Aber immer bleibt der Bau ein einheitlicher, von einem Dach überdeckter, entsprechend der Einheit des Zweckes, ein Gotteshaus zu sein. Aber nicht in unserm Sinne, eine Stätte, wo die Gemeinde sich zur Anbetung versammelt, sondern eine Wohnung der Gottheit, vor der die Andächtigen ihre Gebete und Opfer darbringen; daher ein Außenbau und nicht, wie unsere Kirchen, ein Innenbau. Man fügt hinzu, daß Tempel die ersten Kunstbauten gewesen sind, entsprechend dem früh erwachten Bedürfnis, für die Gottheit eine Behausung zu errichten. Neben ihnen finden sich aber in der Urzeit schon bald auch Kunstbauten für die Verstorbenen und für die Herrscher: Grabdenkmäler und Paläste. Man bemerkt ferner, daß die Ausführung der Bauwerke zunächst abhängig ist von dem am Orte vorhandenen Baumaterial. Festes Gestein erlaubt weite Spannungen; edles Gestein läßt man offen zu Tage treten, unedles Material verkleidet man mit Erz, Terrakotta oder edlem Gestein. Die einzelnen Bauteile müssen nach Höhe und Umfang zu einander in harmonischem Verhältnis stehen. Deshalb sind in der dreiteiligen Tempelcella zwei Säulenreihen übereinander angeordnet, weil einfache Säulen verhältnismäßig entweder zu hoch oder zu stark sein würden. Man betrachtet die Ziergliedern genauer und läßt finden, daß sie teilweise Pflanzenformen nachahmen, die aber „stilisiert“ erscheinen. Zur Hebung der Einzelheiten dient die Färbung und die wohlberechnete Wirkung von Licht und Schatten. Und wie hier Abwechselung in der Harmonie herrscht, so auch

Digitized by Google

in der Anlage des ganzen Baues, indem die beiden Giebelseiten verbunden sind durch zwei anders behandelte Langseiten. Das alles, was so gelegentlich — nicht auf einmal gleich bei dem ersten Tempel — der bloßen Beschreibung hinzugefügt wird, gehört dem Gebiete des Kunstunterrichtes an.

d) **Der eigentliche Kunstunterricht.** Neben diesem Unterricht, der in erster Linie die Kunstwerke heranzieht, um das Kulturleben eines Volkes anschaulich zu machen und nur gelegentlich das Gebiet des Kunstunterrichtes berührt, wünsche ich allerdings in den oberen Klassen einen eigentlichen Kunstunterricht, der etwa so betrieben werden kann. Ein „Kunstlehrer" übernimmt in jeder der Klassen die Aufgabe, die Schüler möglichst für Kunstwerke zu interessieren und giebt Anleitung, diese mit Verständnis zu betrachten. Es muß das ein Lehrer sein, der eine größere Anzahl Stunden in der Klasse giebt, damit er besser in der Lage ist, gelegentlich eine kleine Zeit auf die Erläuterung eines Kunstwerkes zu verwenden. Er bestimmt unter den Schülern einen zum „Kunstwart". Dieser hat die Aufgabe, eine Liste zu führen über die Bildwerke, welche in der Klasse ausgestellt werden und werden sollen. Er holt die großen Photographieen oder sonstigen Bilder (vergl. den Artikel Bilder für den Kunstunterricht an höheren Schulen) aus der Sammlung der Kunstwerke, legt sie in die fliegenden Rahmen und behütet sie. Die Sammlung der Bildwerke ist natürlich demjenigen Lehrer untergeben, der das meiste Verständnis für die Kunst und zugleich die nötige Opferfreudigkeit besitzt, um jedem Amtsgenossen, der den Kunstwart zu ihm schickt, das gewünschte Bild zu suchen und zu übersenden. Jeder „Kunstlehrer" hat ein Verzeichnis der vorhandenen Bilder, aus dem zu ersehen ist, was er etwa für seine Zwecke verwenden kann, der von ihm geschickte Zettel mit Bezeichnung des Bildes dient als Empfangsbescheinigung. Ein anderes Verzeichnis der Bilder liegt im Lehrerzimmer auf, damit auch die anderen Lehrer Bilder für den Anschauungsunterricht benutzen können. Werden die fliegenden Rahmen (s. Art. Bilder für den Kunstunterricht, Abschnitt 1) oder — für kleinere Bilder — der an der Wand befestigte Glaskasten gerade nicht für Abbildungen von Anschauungsgegenständen benutzt, so stellt der „Kunstlehrer" Bilder aus, die der Förderung des Kunstunterrichtes dienen sollen. Am Schluß des Jahres verwendet er ein paar Stunden, um die während desselben besprochenen Kunstwerke noch einmal überblicken zu lassen. Natürlich ist es gut, wenn derselbe „Kunstlehrer" seine Klasse mehrere Jahre durchführt. Denn je weniger es thunlich erscheint, für diesen Kunstunterricht bestimmte Klassenlehrpläne auszuarbeiten, um so wichtiger ist, daß ein planvolles Vorgehen durch die Einheitlichkeit der Lehrerpersönlichkeit verbürgt wird.

Aber wenn ich auf Grund langjähriger und vielseitiger Versuche und Erfahrungen diesen Weg für den zweckmäßigsten halte, so verwerfe ich andere nicht. Jedenfalls mußte ich eines anderen noch Erwähnung thun. Kammer hatte auf der Stettiner Philologenversammlung empfohlen, den Kunstunterricht neben dem eigentlichen Schulunterricht in besonderen Stunden zu erteilen. Diesen Vorschlag hat E. Koch in Zittau (Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1894, S. 133) wieder aufgenommen. Er will wöchentlich in den zwei oder drei obersten Klassen eine fakultative Stunde geben, an der sich naturgemäß nur die geweckteren Schüler beteiligen würden. Diesen Weg schlägt auch L. Koch in Bremerhaven ein, aber wieder in besonderer Weise: Das Skioptikon, auf dessen Benutzung ich im Jahre 1885 im Vorwort der zweiten Auflage zu meiner Einführung in die antike Kunst noch etwas schüchtern hingewiesen hatte, und das sich inzwischen im kunstgeschichtlichen Unterrichte an den Universitäten zu Berlin, Halle und München bewährt hat, will er in den Dienst des Kunstunterrichtes für höhere Schulen stellen (vergl. über das Skioptikon Bd. I, S. 397 Projektionsapparate). Er fordert einen zweijährigen Kursus mit je zehn kunstgeschichtlichen Vorträgen, die unter Benutzung des Skioptikons durch Projektionsbilder unterstützt werden sollen. Die Einwände gegen seinen Vorschlag widerlegt er im Programm von Gymnasium und Realschule in Bremerhaven. Ostern 1896. Von Seite 16 ab entwickelt er sein Programm, das über das Altertum hinausgreift und auch die Malerei umfaßt, so daß die letzte Nummer lautet: Menzel und Lenbach. Ein ausführlicheres Verzeichnis von Kunstwerken für die zehn der antiken Kunst gewidmeten Abende folgt Seite 19. — Ähnliche Vorträge haben Dr. Franz Stödtner und Dr. Alfred Köppen angekündigt, die sie im wissenschaftlichen Theater der alten Urania, Berlin, Invalidenstraße 57—62 ab-

Digitized by Google

halten. — Bilder für das Skioptikon kann man beziehen von der Firma „Helios", Professor Dr. Bruno Meyer, Berlin, Emdener Straße 41. Mehr gerühmt wird der Photograph C. Günther, Berlin W., Behrensstraße 24.

e) **Stoffverteilung.** Der Stoff, welcher im Gymnasium den Schülern vorzuführen ist, findet sich, soweit das Altertum in Frage kommt, zusammengestellt in meinem Buche „Einführung in die antike Kunst" Atlas mit Textbuch. Leipzig, Seemann, 2. Aufl. 1886. Man könnte sich versucht fühlen auf Grund dieser Zusammenstellung eine Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen vorzunehmen, die natürlich, dem Verständnis der Schüler entsprechend, die Werke der Architektur im wesentlichen den unteren Jahrgängen zuschreiben würde. Aber dieser Versuch wäre zwecklos 1. weil es ja vielfach von der Lektüre abhängt, welche Kunstwerke vorzuzeigen sind, diese Lektüre aber an verschiedenen Anstalten verschieden ist; 2. weil nicht alle Lehrer in gleicher Weise Lust und Verständnis haben, den Kunstunterricht durch gelegentliches Erläutern von Kunstwerken zu fördern; 3. weil die Zeit, welche der eigentliche „Kunstlehrer" dem Unterrichte zuwenden kann, abhängig ist von der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, die er in einer Klasse zu erteilen hat.

Aber einige Wünsche lassen sich doch aufstellen. So ist z. B. der griechische Tempel zum erstenmal schon in den Unterklassen zu zeigen und zu beschreiben, damit die Schüler mit dem oft vorkommenden Worte templum möglichst bald eine annähernd richtige Vorstellung verknüpfen; vergl. Hübner—Trams, Progr. Charlottenburg 1880. Eine genauere Besprechung des Tempels nicht nur, sondern auch der allerbedeutendsten Erzeugnisse der griechisch-römischen Baukunst dürfte bei Behandlung der griechischen und römischen Geschichte in Obersekunda eintreten. Die athenische Akropolis und der Festplatz zu Olympia ließen sich bequem mit der Lektüre Herodots verbinden, während die Burganlagen von Mykenä, Tiryns, Troja sich den Homerstunden zuweisen ließen. Theater und Lysikratesdenkmal könnten beim Lesen griechischer Dramen, römisches Triumphthor, Triumphsäule, Festungen (Trier), Pantheon, Kolosseum bei der Lektüre des Tacitus, römisches Haus, Bäder, der Rundtempel zu Tivoli bei der des Horaz Erwähnung finden. So blieben von Bauwerken für den „Kunstlehrer" zu behandeln Pergamos, der römisch-etruskische Tempel, Gräbertypen und die ersten gewölbten Bauten, wenn nicht einiges davon sich mit der Livislektüre verbinden läßt. Von den plastischen Kunstwerken könnten die idealen Göttergestalten im Homer-Unterricht Berücksichtigung finden; hier und in den Horazstunden lassen sich auch manche Werke der Kleinkünste vorführen. Im folgenden zähle ich die hauptsächlichsten Bildwerke unter Anlehnung an meine „Einführung" auf und füge hinzu, wo sie sich behandeln lassen. Grabstele des Aristion: Herodot; Ägineten: Ilias; Harmodios und Aristogeiton: Herodot oder Thukydides; Myrons Diskobol: Odyssee, Lessings Laokoon (Lehre vom transitorischen und vom fruchtbaren Momente); Hestia Giustiniani: Xenophon oder Herodot, der Bekleidung wegen; Götterfries am Parthenon: Homer (die übrigen Bildwerke des Parthenons sind dem eigentlichen Kunstunterrichte vorzubehalten); Perikles: Thukydides oder Geschichtsunterricht; Orpheus und Eurydike: Horaz oder Odyssee (der Seelengeleiter Hermes); Amazonenfries von Phigalia: Virgil Äneide (XI, 660) oder Ilias; Niobe: Ilias XXIV oder Antigone; Apollon Kitharoidos: Homer (als Bild eines homerischen Sängers); Apollon Sauroktonos: Lessings Laokoon (Lehre vom transitorischen Moment); Satyr: Horaz; Hegeso: Herodot, Xenophon oder Thukydides, der Gewandung wegen; Menelaos und Patroklos: Ilias; Relief vom Lysikratesdenkmal: am Schlusse der Laokoonlektüre, um zu zeigen, wie Dichter und Künstler denselben Stoff verschieden gestalten müssen); Relief vom Artemision zu Ephesus: Horaz oder Odyssee (Seelengeleiter Hermes); Alexander d. Gr.: Geschichtsunterricht; Sophokles: Sophokles; Antiocheia, Nil: Lessings Laokoon, als Beispiele für Allegorien; Laokoon: Lessings Laokoon, Virgil; Farnesischer Stier: Lessings Laokoon (fruchtbarer Moment); Sterbender Gallier, Gallier und sein Weib: im Geschichtsunterricht als Bilder von Barbaren; Medusa: Homer; Wölfin auf dem Kapitol: Livius; Sarkophag von Caere: Livius; Farnesischer Herkules: Homer und Virgil; Thusnelda: Tacitus; Cicero: Cicero; Cäsar: Tacitus, Horaz; Augustus: Tacitus, Horaz; Agrippina: Tacitus; Aldobrandinische Hochzeit und Wandgemälde nach der Odyssee: Lessings Laokoon (verschiedene Momente der Handlung in demselben Bilde). Wird die vierte Rede des Cicero gegen Verres gelesen, so lassen sich noch eine weitere

Digitized by Google

Anzahl von Kunstwerken, auch solche der Kleinkunst, gelegentlich behandeln; vergl. K. Hachtmann, Prgr. Bernburg 1895.

So bleiben verhältnismäßig nicht viele Bilder übrig, die der „Kunstlehrer" in solchen Zeiten zur Besprechung zu bringen hat, wenn die Bilderrahmen leer stehen würden. Es sind der Apollon von Tenea, die Grabstele von Orchomenos, das Relief von Eleusis, die Skulpturen vom Parthenon, der Doryphoros, die Skulpturen von Olympia, Eirene mit dem Plutoskinde, Apoxyomenos, Reliefs von Pergamos, Gruppe des Menelaos, Borghesischer Fechter, Marcus Aurelius, Reliefs von der Trajanssäule und vom Pamphilischen Sarkophage. — Außerdem empfiehlt es sich, zuweilen ein Bild auszuhängen, zu dem die Schüler entschieden keinen Text in die Hände bekommen können, und einige derselben zu bestimmen, in einiger Zeit eine Erklärung des Bildes zu geben. Das übt nicht nur im „Sehen", sondern wirkt auch geistig außerordentlich anregend. Die Selbstthätigkeit der Schüler muß natürlich auch sonst stets herangezogen werden. Man wird finden, daß diese, nachdem sie erst einige Anleitung erhalten haben, im Sehen und Deuten rasch ansehnliche Fortschritte machen. —

Endlich lasse man auch die Zwischenstunden nicht unbenutzt. Fast in jeder Schule sind auf den Vorsälen freie Wandflächen, die des Bilderschmuckes bedürfen. Hier bringe man auch sog. fliegende Rahmen an, in denen man Bilder ausstellt, die in bestimmten Fristen gewechselt werden. Nur unterlasse man nicht, wenn die Unterschrift unvollständig ist oder zu wenig sagt, einige Worte der Erklärung beizugeben, sonst gehen die Schüler achtlos vorüber. Auch ist es zweckmäßig, wenn die „Kunstlehrer" wenigstens es sich zur Aufgabe machen, dann in der Klasse gelegentlich zu fragen, welches Bild gerade ausgestellt sei. Denn es ist kaum zu glauben, wie leicht sich die Schüler gewöhnen, das regelmäßig ihnen vor Augen Stehende nicht zu sehen, wenn sie nicht darüber Rechenschaft geben müssen. — Daß solche Bilderausstellungen in den Klassen und auf Vorsälen auch auf die der bildenden Kunst ferner stehenden Lehrer fördernd wirken, sei als erfreuliche Thatsache nebenbei erwähnt.

f) Der zusammenfassende Unterricht in der Oberprima. Wir haben gesehen, daß ohne Überlastung der anderen Unterrichtsstunden eine ansehnliche Zahl Kunstwerke den Schülern als Anschauungsgegenstände bekannt gemacht werden können, so daß für den eigentlichen „Kunstlehrer" außer dem Überwachen des Betriebes nicht allzuviel zu thun übrig bleibt. Jedenfalls lassen sich, wenn mit dem Kunstunterricht in Obersekunda begonnen wird, bis zum Abschluß des ersten Halbjahres in Oberprima alle die Kunstwerke von ihm vorführen, die im andern Unterrichte nicht gelegentlich berührt werden konnten. Das letzte Halbjahr in Oberprima aber wollen wir zu Zusammenfassungen verwenden. Und hierfür beanspruchen wir allerdings eine Anzahl von 8—10 Lehrstunden. Deshalb ist zum „Kunstlehrer" in Oberprima besonders ein solcher geeignet, der vielen Unterricht in der Klasse giebt, damit er soviel Zeit abzweigen kann; welche Fächer er sonst vertritt, ist gleichgiltig. — Solche Zusammenfassungen und Überblicke sind ja in Prima für alle Fächer nötig, am nötigsten aber für solche Zweige der Wissenschaft, die nur gelegentlich auf dem Gymnasium betrieben werden. Ich führe solche zusammenfassenden Fragen an: Für welche Ideen hat die Architektur den architektonischen Ausdruck gefunden? Für Gottesverehrung den Tempel (Unterschied zwischen Tempel als Wohnung der Gottheit und Kirche als Versammlungsort der Gemeinde; Außenbau: Innenbau), den Festaltar (z. B. Pergamos); für die Verehrung der Verstorbenen Sarkophag, Grab und Grabdenkmal; für den Aufenthalt der Familie das Wohnhaus (Pompeji), des Herrschers den Palast (vergl. Joseph, Der Palast des homerischen Epos; Schliemann, Tiryns, Mykenae; Palast des Diokletian in Spalato); für das öffentliche Leben Hallen (Stoai); für Rechtspflege Gerichtshallen (Basilika Ulpia; Basilika des Konstantin) und Fora; für Befestigung stattliche Thore (Akropolis, Porta nigra zu Trier); für Aufbewahrung von Staatsgeldern Schatzhäuser (Parthenon); für Agone und Schauspiele die Theater (in Athen, Rom; Kolosseum), große Festplätze (Olympia); für Triumphfeiern große Thore und Säulen (Rom); für Wasserzufuhr Wasserleitungen; für Entwässerung Kanäle (cloaca maxima); für Körperpflege Gymnasien und Thermen. — Welche berühmten Tempel hast du kennen gelernt? Welche verschiedenen Formen hat man der Reihe nach für Grabdenkmäler ausgedacht? Inwiefern zeigt die Entwickelung der Architektur zugleich die Entwickelung der Kultur? (Der Architektur sind stets

Digitized by Google

neue Aufgaben gestellt worden durch die fortschreitende Kultur. Dies kann bis in die Gegenwart hinein verfolgt werden). Inwiefern sind die Formen der Architektur bedingt durch das verwendete Material? (Holzbalkenbau bei den Etruskern und ältesten Griechen; einfacher Steinbau, Steinbalken- und Säulenbau bei Griechen und Römern; Keilsteinbau besonders bei den Römern; Vereinigung von Säulen- und Balkenbau mit Gewölbebau; heute: Eisenbau). Über Gleichmäßigkeit, Symmetrie, Proportionalität als Gesetze der Architektur. Der Fortgang von Starrheit zu Beweglichkeit offenbart sich in der Architektur ebenso wie in der Plastik. Entwickelung von der dorischen über die ionische zur korinthischen Säulenordnung, dann Gewölbebau, dann Verschmelzung von geradlinigem und Bogenbau*). Welche Teile der Gebäude verlangten (plastischen) Schmuck? Die glatten Flächen. Wie hat sich dieser Schmuck verschieden gestaltet? Lineare Dekoration; Figuren und zwar Reliefs und Rundfiguren. — Über Einzelfigur und Gruppe: Die verschiedenen Schemata (Stellungen, Posen) der Einzelfiguren, nämlich 1. steif auf geschlossenen Beinen (Grabstele des Ariston, sog. Apollon von Tenea, Hestia Giustiniani); 2. tragende und getragene Körperhälfte, bezw. Stand- und Spielbein (Grabstele von Orchomenos, Relief von Eleusis, Karyatiden); 3. ein Standbein bei einem bewegten Körper (Diskobol nach Myron, Apoxyomenos); 4. sitzende Figuren in verschiedenen Haltungen (Parthenonfries, Agrippina); 5. liegende Figuren in verschiedenen Haltungen (Parthenongiebel, der sterbende Gallier); 6. schreitende Figuren (Parthenonfries, Apollon vom Belvedere); 7. kämpfende Gestalten (Metopen am Parthenon, pergamenischer Fries); 8. Reiter (Parthenonfries, Marcus Aurelius); 9. stehende Figuren der Art, daß neben einem Beine noch ein Arm als Stütze dient (Amazone, Hermes des Praxiteles; umgekehrte Haltung beim Satyr). — Göttertypen. Heroengestalten (Herakles, Antinous). Allegorische Figuren (Fluß- und Landesgötter in den Giebeln; Antiocheia). Bilder aus der Ringschule. Porträts. Historische Darstellungen. — Standbild, Büste, Herme. Nackte und bekleidete Figuren. Welche Bedeutung hat die Nacktheit für die Darstellung? Welche Beschränkungen hat die Nacktheit? Welchen künstlerischen Zwecken kann die Gewandung dienstbar gemacht werden? (Bezeichnung von Nation, Geschlecht, Alter, Bewegung oder Ruhe). Die Entwickelung des Gesichtsausdruckes. Die Behandlung der Haare. Wie verändert sich das proportionale Verhältnis der Körperteile im Laufe der Kunstentwickelung? Gruppe im Rundbild und im Relief. Symmetrische und pyramidale Anordnung, Zerlegung größerer Gruppen in kleinere (vergl. auch die Reliefs in den Metopen). Die Farbe in der Plastik. (Realistische Färbung der einzelnen Körperteile verträgt sich nicht mit der abstrakten Idealität der Plastik, die nichts weiter anstrebt als die Gestalt wiederzugeben, und zwar in edlem Material, dessen Wirkung durch Bemalung mit Deckfarben völlig aufgehoben werden würde.) Welche Namen von hervorragenden Künstlern sind zu merken, und wann haben diese Künstler gewirkt?

Solche und ähnliche Fragen, durch welche das Sehen und Vergleichen gefördert wird und die Gesichtspunkte geläufig werden, unter denen man ein Kunstwerk zu betrachten hat, werden an die Schüler verteilt, die dann der bestimmten Reihe nach ihre Vorträge frei halten, während die Zuhörer anfangs noch im Atlas jede der erwähnten Figuren nachschlagen, später, wenn es sich zeigt, daß sie lebhafte Bilder davon im Gedächtnis haben, bloß noch zuhören. Daß sie das auch wirklich gethan haben, davon überzeugt sich der Lehrer durch einige Wiederholungsfragen. Nur einen Punkt wird der Lehrer ganz am Schluß am besten selbst erörtern, den ich in meiner „Einführung" in den einleitenden und abschließenden Abschnitten der einzelnen Kapitel behandelt habe: inwiefern die Entwickelung der Kunst bei den Griechen beeinflußt wird durch den Verlauf der griechischen Geschichte überhaupt.

Überblicken wir noch einmal das Gesagte, so ergiebt sich, daß trotz der jetzt gebotenen starken Beschränkung des altklassischen Unterrichtes doch auch heute noch ein ersprießlicher Kunstunterricht gegeben werden kann. Wir müssen nur den durch die Lehrpläne vorgeschriebenen anschaulichen Unterricht als eine Art Vorbereitung ansehen. Das dürfen wir, da beide die Kunde der Denkmäler, die sie nur von verschiedenen Seiten betrachten, zu erstreben suchen, da beide die Fähigkeit zu sehen an denselben Gegenständen entwickeln. Doch die bloße

*) Die antike Dekoration entspricht der inneren Konstruktion, während heutzutage Kuppeln, Türme, Säulen, Pfeiler oft bloß äußerlich aufgesetzt werden.

Digitized by Google

Denkmälerkunde, das bloße Sehen-Können reicht nicht aus, es muß der zuletzt von uns behandelte zusammenfassende Unterricht in Oberprima hinzutreten. Aber ebenso kann sich umgekehrt der Kunstunterricht mit diesen 8—10 Stunden in dem zweiten Semester der Oberprima nur unter der Voraussetzung begnügen, daß thatsächlich die Schüler während ihrer Gymnasiallaufbahn mit den bedeutendsten Kunstwerken bekannt gemacht worden sind. Ist dies nicht der Fall, dann ist von so wenigen Stunden ein Erfolg nicht zu erwarten, denn wo nichts ist, läßt sich nichts zusammenfassen, wo die Einzeldinge nicht bekannt sind, läßt sich nicht vergleichen. Wird aber der ganze Unterricht, wie wir es geschildert haben, vorbereitet und dann richtig erteilt, so ist der Segen für unsere Schüler ein reicher. Sie lernen sehen, vergleichen, urteilen; sie lernen edlere Genüsse schätzen und suchen; aber es gehen ihnen auch die Augen auf für das Schöne in der Natur, in großen Landschaftsbildern sowohl wie in den einzelnen Geschöpfen, sie lernen Gott um so mehr preisen, da er die Welt nicht nur so zweckmäßig, sondern auch so schön geschaffen; sie werden fähig, dereinst auch auf den höchsten geistigen Gebieten wirklich „Führende" des Volkes zu werden. Und dieser Unterricht liegt in keiner Weise abseits von den andern wissenschaftlichen Fächern. Denn Religion, Deutsch, Geschichte, alte Sprachen werden durch den Kunstunterricht nicht weniger gefördert, als sie ihn fördern durch Abtretung weniger Stunden. Möge darum allen, die mit unsern Gymnasien als Lehrer oder Leiter zu thun haben, der Kunstunterricht recht am Herzen liegen! —

Ich weiß ja wohl, daß sich die ganze Tiefe eines Kunstwerkes nur dem erschließt, der dem Künstler kongenial ist, und daß solche Künstlernaturen selten sind. Aber hätte der Künstler nur für solche geschaffen, hätte der Dichter nur für solche gedichtet, dann würde der Wert von Kunst und Dichtung für die Entwickelung des Menschengeschlechtes ein recht geringer sein. Dieser Wert besteht eben gerade darin, daß der Dichter und Künstler auch den Menschen von gewöhnlicher Begabung ein wenig in seine Sphäre emporzuheben vermag, wenn dieser Mensch sich heben lassen will, wenn er sich die Wege leiten läßt, die anfangs zu einem bloß äußerlichen Verstehen, allmählich aber auch zu einem innern Empfinden des künstlerisch Schönen, des künstlerischen Schaffens führen. Und wenn die Schule dieses Empfinden vielleicht noch nicht erwecken kann, soll sie darauf verzichten, wenigstens Ahnungen davon zu erregen? Die künstlerisch begabten Schüler werden später von selbst die Schwingen breiten, um höher empor zu fliegen, als die Schule sie leiten konnte; wer aber weniger ein Günstling der Musen ist, der hat wenigstens erfahren, daß es eine Welt des Schönen giebt, die er nicht mißachten darf.

Litteratur: Da sich diese nirgends vollständig abgedruckt findet, so stelle ich sie hier zusammen: B. Starl, Kunst und Schule. Jena, 1848. — Gerhard, auf der Berl. Philol.-Vers., 1850. — A. Springer, Die Kunst auf den gelehrten Schulen. Rezensionen und Mitteilungen über bildende Kunst. Wien, J. J. 1864. — Piper, auf der 23. Philol.-Vers. in Hannover, 1864. Bericht 1865. — Derselbe, auf der 24. Philol.-Vers. zu Heidelberg, 1866. — Derselbe, im evangelischen Jahrbuch, über die Einführung der monumentalen ... Studien in den Gymnasialunterricht, 1867. — Th. Rumpel, Über die Benutzung antiker Bildwerke im Gymnasialunterricht. Gütersloh, 1868. — Derselbe, Kleine Propyläen. Gütersloh, 1868. — Bruno Meyer, Aus der ästhetischen Pädagogik. 6 Vorträge. Berlin, 1873. — H. Blümner, „Aufforderung" zur Herstellung von Bildern, um das Altertum anschaulich zu machen. Zeitsch. f. Gymn.-Wesen, 1874. — Zetter, Über das Studium der Kunstgeschichte und dessen Bedeutung für Gymnasien, Graz, 1874. — Westfälische Direktorenversammlung: Einführung der Schüler ins Verständnis der bildenden Künste, 1875. — F. Schie, Einführung der Kunstgeschichte in den Lehrplan der Gymnasien, Rostock, 1875. — Ziemßen, Die Kunst im Dienste der Klassikerlektüre, 1875. — Lilienfeld, Die antike Kunst. Magdeburg, 1875. — L. G., Über die Einführung der Schüler in das Verständnis der bildenden Künste. Jahrb. f. Phil. und Pädag., 1876. — R. Menge, Gymnasium und Kunst. Eisenach, 1877. — A. Schöll, Brief an einen Freund über Ästhetik im Gymnasium. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1877. — A. Thamm, Leitfaden zur Kunstgeschichte. Wolfenbüttel, 1877. — R. Menge, Die Kunst im Gymnasium und die Seemannschen kunsthistorischen Bilderbogen. Jahrb. f. Phil. und Pädag. 1878. — B. Buchner, Leitfaden der Kunstgeschichte. Essen. 2. Aufl., 1883. — Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, mit Vorwort von W. Lübke. Stuttgart. 7. Aufl. 1893. — R. Menge, Der Kunstunterricht im Gymnasium. Langensalza, 1879. — Derselbe, Einführung in die antike Kunst. Mit Atlas. Leipzig, 1880, 2. Aufl. 1886. — 35. Philol.-Vers. in Stettin, Über Umfang und Methode des kunstgeschichtlichen Unterrichts an Gymnasien, 1880. Ref. Kammer. — Hübner-Tramß, Die bildende Kunst im Gymnasialunterricht. Charlottenburg, 1880. — Direktoren-Vers. der Provinzen Ost- und Westpreußen, Inwieweit ist die ästhetische Bildung auf Gymnasien und Realschulen zu berücksichtigen? 1880, Ref. Kühne. — Laudien, Inwieweit ist die ästhetische Bildung auf Gymnasien zu berücksichtigen? Tilsit, 1880. — H. Blümner, Zur Frage über die Kunst im Gymnasium. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1880. — E. Fischer, Bemerkungen über Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasial-

Digitized by Google

unterricht. Moers, 1881 (Fortsetzung davon 1892). — R. Menge, Wie läßt sich der Unterricht im Gymnasium anschaulicher gestalten? Jahrb. f. Phil. und Päd. 1881. — H. Guhrauer, Die Einführung unserer Schüler in die bildende Kunst. Zeitschr. f. Gymn.-Wesen, 1882 — Schlesische Direktoren-Vers.: Über Anschauungsmittel, 1882. Ref. O. Heine. — 36. Philol.-Vers. in Karlsruhe, 1883, Ref. Bruno Meyer. — Fr. Müller, Über den sog. Kunstunterricht. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1883. — F. Knoke, Über Anschauungsmittel im geschichtlichen Unterricht. Jahrbuch f. Phil. u. Päd. 1883. — Lupus, Die bildende Kunst und unsere höheren Schulen. Gymnasium. 1883. — R. Adamy, Einführung in die antike Kunstgeschichte, 1884. — H. Brunn, Archäologie und Anschauung. München, 1885. — L. Liebrecht, Kunstgeschichtlicher Anschauungsunterricht. Elberfeld, 1886. — H. v. Gueriche, Die Kunstgeschichte auf dem Gymnasium. Memel. 1888. — Graul, Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte. Leipzig, 1888. — Bannmeister, Gymnasialreform und Anschauung. München, 1889. — H. Guhrauer, Bemerkungen zum Kunstunterricht auf Gymnasien. Wittenberg, 1891. — Münchner Phil.-Vers. 1891. — Schleswig-Holsteinische Direktoren-Vers.: Was können die höheren Lehranstalten für die Pflege des Kunstsinns thun? 1892. — Grenzboten IV, 1892. — Wiener Phil.-Vers. 1893. — Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, 1893. — A. Herzog, Der Anschauungsunterricht auf den Gymnasien. Tauberbischofsheim, 1893. — Kruspe, Zum kunstgeschichtlichen Unterricht am Gymnasium. Hagenau, 1893. — Forbach, Die Pflege der alten Kunst auf dem Gymnasium. Darmstadt, 1893. — E. Koch in Zittau, Die Kunst als Gegenstand des Gymnasialunterrichts. Zeitschr. für Phil. und Päd. 1894, 131 ff. — R. Menge, Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht. Lehrproben und Lehrgänge 1894. — Polaschek, Der Anschauungsunterricht mit besonderer Rücksicht auf die Livius-Lektüre Czernowitz, 1894. — K. Schulze, Die bisherige Verwertung der Anschauung im Unterricht des humanistischen Gymnasiums. Inowrazlaw, 1894. — Dreinhöfer, Die Archäologie im Gymnasialunterrichte. Nordhausen, 1895. — Buchholb, Wie können die Sammlungen des Großh. Museums zu Darmstadt zur Veranschaulichung antiken Lebens benutzt werden? Darmstadt, 1895. — Hachtmann, Die Verwertung der 4. Rede Ciceros gegen Verres für Unterweisung in der antiken Kunst. Bernburg, 1895. — Güldenpenning, Die antike Kunst und das Gymnasium. Erfahrungen und Vorschläge. Halle a. S., 1895. — Furtwängler und Urlichs, Denkmäler griechischer und römischer Skulptur. Auswahl für den Schulgebrauch aus der von H. Brunn und F. Bruckmann herausgegebenen Sammlung. Im Auftrage des königl. bayerischen Staats-Ministeriums veranstaltet und mit erläuterndem Texte versehen. München, Bruckmann, seit 1895. — Abbildungen antiker Kunstwerke, veranstaltet von der österreichischen Mitteilschul-Kommission, hergestellt in der k. k. Lehr- und Versuchsanstalt für Photographie und Reproduktionsverfahren. Wien, 1895. — Seemanns Wandbilder. Leipzig, seit 1895 s. oben S. 259. — Klinghard, Die Berücksichtigung der bildenden Kunst beim Unterricht in der Geschichte und Erdkunde der mittleren Klassen des Gymnasiums. Altenburg, 1896. — Brötz, Die griechische Kultur im 2. Jahrtausend vor Christus und die archäologischen Hilfsmittel zur Erklärung der Homerischen Gedichte. Hirschb a. M., 1896. — Bromig, Wie kann das Gymnasium den Sinn für Kunst wecken? Hamburg, 1896. — Luckenbach, Archäologische Anschauungsmittel im Gymnasialunterrichte. Zeitschr. f. Phil. u. Päd. 1896, S. 1 ff. — L. Koch, Beiträge zur Förderung des Kunstunterrichtes. Bremerhaven, 1896. — H. Crämer, Die alte Kunst im Unterrichte des Gymnasiums. Zeitschr. f. Phil. u. Päd. 1896, S. 401 ff. — A. Güldenpenning, Wie ist bei der Kürze der Zeit, welche nach den neuesten Lehrplänen in Preußen der alten Geschichte gewidmet wird, dennoch eine zusammenhängende Betrachtung der antiken Kunst möglich? Ebenda, S. 419 ff. Wegen der verwendbaren Bildwerke s. außerdem d. Art. Bilder für den Kunstunterricht. — Prof. Weichardt in Leipzig, Pompeji vor der Zerstörung. Leipzig, Köhler.

Oldenburg. Rud. Menge.

Kunstunterricht auf Grund der Anschauung mittelst des Skioptikons

s. Skioptikon

Kurzsichtigkeit

1. Wesen der Kurzsichtigkeit. a) in optischer, b) in klinischer Hinsicht. 2. Häufigkeit. 3. Ursachen. 4. Vorbeugung.

1. Wesen der Kurzsichtigkeit. Das Wesen der Kurzsichtigkeit (= Myopie) ist in optischer Hinsicht dadurch gekennzeichnet, daß aus großer Entfernung kommende, also annähernd parallele Lichtstrahlen nach ihrem Durchtritt durch die brechenden Medien des Auges (Hornhaut und Linse) sich vor der Netzhaut vereinigen und nicht, wie dies für scharfe Sehwahrnehmungen erforderlich wäre und im normalen (= emmetropischen) Auge auch wirklich stattfindet, in der Ebene der Netzhaut. Das kurzsichtige Auge vermag nur solche Strahlen zu einem deutlichen Netzhautbilde zu vereinigen, die ihm aus kürzerer Entfernung, mithin divergent, zufließen. Der entlegenste Punkt, den ein Auge noch deutlich zu sehen vermag, heißt sein Fernpunkt. Je näher er am Auge liegt, desto höher ist der Grad der Kurzsichtigkeit. Die Benennung des Grades nach der Nummer des ausgleichenden Augenglases, die Beziehung der alten Brillenskala (= Zollsystem) zu den neuen (= Dioptrie oder Metersystem) und das Verhältnis beider zum Fernpunkt sind im Artikel „Brille" besprochen.

a) In optischer Hinsicht. Der Grund, weshalb sich parallele Strahlen in einem Auge

Digitized by Google

schon vor der Netzhaut vereinigen, kann rein optisch betrachtet, ein vierfacher sein.

1. Zu hoher Brechungsindex des Kammerwassers oder der Linse. Thatsächlich hat das Kammerwasser bei allen Untersuchungen eine sehr große Gleichmäßigkeit des Index gezeigt. Die Linsensubstanz scheint aber nach den neuesten Untersuchungen von Heinrich im kurzsichtigen Auge höhere Brechkraft zu besitzen.

2. Zu starke Krümmung der brechenden Flächen des Auges. a) Außergewöhnliche Kleinheit des Hornhaut-Radius wurde von Tscherning als Ursache einer Gruppe von Kurzsichtigkeit angenommen und als Bildungsfehler aufgefaßt, gleich manchen in anderen Organen angeboren vorkommenden und deren Leistungsfähigkeit störenden Mißbildungen. Diese Form der Kurzsichtigkeit würde sich dem Bereich der Gesundheitspflege entziehen, da sie vorbeugenden Maßregeln unzugänglich wäre. Es kann aber die Auffassung, als beruhe die Kurzsichtigkeit häufig auf einer sozusagen zufälligen Überkrümmung der Hornhaut, nicht aufrecht erhalten werden. Sowohl bei normalen (= emmetropischen) als bei kurzsichtigen Augen finden sich nicht selten Hornhautkrümmungen, die das Mittelmaß überschreiten, nur daß die Länge des Auges dazu bei Emmetropie im richtigen Verhältnis steht, bei Kurzsichtigkeit aber nicht. Keineswegs kommen indessen stärkere Hornhautkrümmungen bei Kurzsichtigkeit häufiger oder in höheren Graden vor, als bei normalen Augen, sie bilden vielmehr hier wie dort die Ausnahme und ebensowenig wächst mit dem Grade der Kurzsichtigkeit die Stärke der Hornhautskrümmung. Entscheidend aber ist, daß die Kurzsichtigkeit, wie später bewiesen werden wird, gewöhnlich erst im Beginn der zweiten Lebensdekade, selten schon im frühen Kindesalter auftritt, daß sie im Laufe der Jahre dem Grade nach zuzunehmen pflegt, daß die Zeit ihres Wachstums ziemlich genau mit den Jahren des Körperwachstums zusammenfällt, und daß sie gerade dann sehr schnell und bis zu bedrohlicher Höhe fortzuschreiten pflegt, wenn ihr Beginn in die erste Kindheit fällt. Dies alles kennzeichnet die Kurzsichtigkeit sehr scharf als einen Fehler des Wachstums, nicht aber als eine fehlerhafte Körperanlage, die als solche angeboren und dem Grade nach feststehend sein müßte. b) Verstärkte Linsenkrümmung tritt als physiologischer Vorgang bei jeder Anpassung des Auges für näher gelegene Gegenstände auf und kann in der Form eines länger dauernden Anpassungskrampfes den Beginn der Kurzsichtigkeit einleiten und begleiten. Zum Wesen der Kurzsichtigkeit gehört sie aber nicht.

3. Verschiebung der Linse nach vorn gegen die Hornhaut erhöht gleichfalls die Brechkraft des Auges und kann Kurzsichtigkeit bedingen. Es tritt dies nur nach Lockerung oder Zerreißung des Aufhängebandes der Linse auf, gehört somit nicht in den Bereich dieser Besprechung.

4. Zu große Länge der Augenachse in der Richtung von vorn nach hinten (= saggitale Achse). Auf dieser Grundlage ruht die überwiegende Mehrheit der Myopien, und insbesondere die hier in Betracht kommende während der Schuljahre durch Augenarbeit entstehende Kurzsichtigkeit. Die Länge des normalen Auges schwankt von 22—24 mm und kann ausnahmsweise bis 25 mm betragen (Schnabel-Hernheiser). Bei Kurzsichtigkeit niederen Grades kommen Schwankungen innerhalb derselben Grenzen vor, und dies wird verständlich, wenn man in Rechnung zieht, daß einer Längenzunahme von nur 1 mm ein Wachstum der Kurzsichtigkeit um 3 Dioptrien (= $^1/_{12}$ Zollsystem) entspricht. Schreitet also ein normales Auge von 23 mm sagittaler Achse im Laufe der Jahre zu einer Kurzsichtigkeit von 4—5 Dioptrien, so ist es den niederen Myopiegraden schon entwachsen, ohne sich gleichwohl um mehr als $1^1/_2$ mm verlängert zu haben, und liegt mit seinen $24^1/_2$ mm Achsenlänge immer noch innerhalb der ausnahmsweise auch bei Emmetropen vorkommenden Grenzen. Es entscheidet hier also nicht die absolute Länge der sagittalen Achse, sondern der Umstand, daß der Übergang von normalem Bau zu Kurzsichtigkeit auf dem Wege der Achsenverlängerung bethätigt wurde.

Bei höheren Graden der Kurzsichtigkeit trifft man die auch Emmetropen zukommenden Maße der sagittalen Augenachse nicht mehr an, es ist die Länge vielmehr bis 27 und 29, in seltenen Fällen höchster Kurzsichtigkeit sogar bis 32 mm gewachsen. Hiermit geht dann die kugelähnliche oder leicht ellipsoidische Gestalt des Augapfels verloren, es tritt eine buckelartige Ausbuchtung am hinteren Pol auf, die durch Dehnung der Wandungen entsteht und mit einer Reihe das Sehvermögen gefährdender Veränderungen im Innern des Auges verbunden ist.

Digitized by Google

b) In klinischer Hinsicht. Es drängt sich hierbei die Erkenntnis auf, daß mit der rein optischen Auffassung der Kurzsichtigkeit deren Bedeutung nicht erschöpft sein kann. Wäre dies der Fall, so würde man durch optische Hilfsmittel das kurzsichtige Auge dem normalen gleichzustellen vermögen. Bekanntlich kann man durch passende Konkavgläser, d. h. durch solche, die aus der Ferne kommende parallele Lichtstrahlen zerstreuen (divergent machen), als kämen sie aus dem Fernpunkt des kurzsichtigen Auges, bewirken, daß auch bei Myopie höchsten Grades deutliche Netzhautbilder entstehen, daß also die physikalischen Vorbedingungen für deutliches Sehen in die Ferne erfüllt sind. Würden nun alle mit geeigneten Brillen ausgestatteten Myopen auch wirklich zu scharfer Fernsicht befähigt sein, dann könnte an dieser Stelle mit dem Hinweis auf den Artikel „Augenglas" geschlossen werden, die Kurzsichtigkeit stünde als rein optischer Fehler auf gleicher Stufe mit Übersichtigkeit und Astigmatismus. Schon die tägliche Erfahrung lehrt aber, daß nicht jeder Myop mit seiner Brille so gut sieht, wie der Normalsichtige.

Genauere Untersuchung zeigt, daß die Sehschärfe, unter der stets das Sehvermögen des mit passendem Augenglas ausgerüsteten Auges zu verstehen ist, schon bei geringer Kurzsichtigkeit merkbar abnimmt und bei den höheren Graden immer tiefer sinkt, bis bei starker Kurzsichtigkeit kaum noch einzelne Fälle mit guter Sehkraft vorkommen, die Durchschnittsschärfe aber auf 2 bis 3 Zehntel herabgedrückt wird.

Nachstehende Tabellen zeigen die Übereinstimmung, welche hierin bei den verschiedenen Untersuchern hervortritt. Setzt man die normale Sehschärfe = 1, so findet sich bei wachsender Kurzsichtigkeit folgende Durchschnitts-Sehschärfe.

Untersucher	Zahl der Untersuchungen	Niederer Grad		Mittlerer Grad		Hoher Grad		Höchster Grad	
		Grad	Sehschärfe	Grad	Sehschärfe	Grad	Sehschärfe	Grad	Sehschärfe
Schleich	1031 Augen	0—4,0	1,03—0,95	4,0—6,0	0,9	6,0—10,0	0,71—0,55	14,0—20,0 > 20,0	0,27—0,14 0,16
Seggel	1619 Personen	0—2,75	0,92—0,77	3,0—5,75	0,75—0,65	6,0—10,0	0,59—0,53	> 10,0	0,4—0,13
Proskauer (Schubert)	2009 Augen	0,25—3,0	0,98—0,86	3,0—5,0	0,84—0,77	5,0—11,0	0,65—0,44	11,0—20,0	0,26
Leinienberg	2893 Augen	2,0—4,0	0,9	4,0—6,0	0,8	6,0—10,0	0,6	10,0—12,6 12,0—18,0 > 18,0	0,5 0,3 0,2
Straumann (Schieß)	600 Personen	0—2,0	0,87	2,0—5,0	0,79	5,0—10,0	0,59	> 10,0	0,3

In der zweiten Tabelle ist die Häufigkeit voller Sehschärfe bei wachsendem Grade der Kurzsichtigkeit in Prozenten berechnet.

Untersucher	Zahl der Untersuchungen	Niederer Grad		Mittlerer Grad		Hoher Grad		Höchster Grad	
		Grad	%	Grad	%	Grad	%	Grad	%
Schmidt-Rimpler 1885	3420 Augen	1,0—3,0	60,3	3,0—6,0	41,0	> 6,0	16,2		
Schmidt-Rimpler 1888	3959 Augen	1,0—3,0	63,0	3,0—6,0	53,0	> 6,0	26,0		
Kotelmann		0,5—2,0	64,9	2,0—4,0	36,7	4,0—8,0	13,3	> 8,0	0
Straumann	600 Personen	1,0—2,0	71,5	2,0—5,0	57,0	5,0—10,0	17,0	> 10,0	0

Wenn somit die Sehschärfe des kurzsichtigen Auges erheblich hinter der eines Auges mit normaler Brechkraft zurücksteht, und dies um so mehr, je höher der Grad der Kurzsichtigkeit ist, so darf andrerseits nicht verschwiegen werden, daß auch bei anderen optischen Fehlern

Digitized by Google

des Auges, bei zu kurzer Sagittalachse (Übersichtigkeit = Hyperopie) und bei unregelmäßiger Krümmung der brechenden Flächen des Auges (= Astigmatismus) Sehschwäche beobachtet wird, daß sie auch hier mit dem Grade des optischen Fehlers wächst, und sich im Durchschnitt noch ungünstiger gestaltet, als bei Kurzsichtigkeit. Der schwerwiegende Unterschied liegt aber darin, daß Hyperopie und Astigmatismus angeboren sind und den Mißbildungen gleichgestellt werden müssen, deren Verhütung nicht in unsrer Macht liegt, und daß sie sich sowohl bezüglich ihres Grades als der damit verbundenen Schwachsichtigkeit während des ganzen Lebens annähernd auf gleicher Stufe halten. Die Kurzsichtigkeit hingegen entsteht und wächst wie weiterhin gezeigt werden wird, in der Schulzeit, und nachweisbar durch die Schularbeit, sie zeigt während der Zeit des Körperwachstums oft einen fortschreitenden Charakter, und nimmt in ihren schlimmeren Formen auch noch im reifen Alter dem Grade nach zu und der Sehschärfe nach ab. Die neuerdings aufgestellte Behauptung (Schnabel-Herrnheiser), daß das mangelhafte Sehvermögen der in höherem Grade Kurzsichtigen angeboren sei, und schon bestanden habe, bevor die Kurzsichtigkeit in dem betreffenden Auge auftrat, widerspricht der täglichen Erfahrung. Es genügt, hierbei auf Seggels Beobachtungen hinzuweisen, der bei Untersuchungen von Schülern höherer Anstalten während eines 6jährigen Zeitraums in gleichem Schritt mit der zunehmenden Kurzsichtigkeit auch die Sehschärfe sinken sah.

Die Kurzsichtigkeit wird ferner in der Zeit ihres Entstehens und Fortschreitens von einer Herabsetzung des Lichtsinnes und quantitativen Farbensinnes begleitet. Beides bessert sich beim Erwachsenen, wenn die Kurzsichtigkeit zum Stillstand gekommen ist, pflegt jedoch nicht mehr ganz zur Norm zurückzukehren. Es tritt dies in jener persönlichen Erfahrung der Kurzsichtigen hervor, daß mit abnehmender Beleuchtung das Sehvermögen unverhältnismäßig rasch sinkt.

Vor allem aber sind es die verderblichen Nebenerkrankungen der Kurzsichtigkeit: Aderhaut- und Netzhautentzündungen, Netzhautablösung, Glaskörper- und Linsentrübungen, die der Myopie ihren schlechten Ruf verschafft und die allgemeine Beachtung zugewendet haben. Die genannten Komplikationen treten zum Glück bei geringeren und mittleren Graden selten, und bei höheren meist erst im vorgerückten Lebensalter auf, bedrohen aber das befallene Auge ernst, und führen oft genug zur Erblindung. Obenan steht in der Reihe dieser Komplikationen die Entzündung an jener Stelle der Netzhaut, welche das direkte Sehen vermittelt (macula lutea), und nach deren Vernichtung nur noch unsichere Wahrnehmung für seitwärts vom Beschauer liegende Gegenstände zurückbleibt, während das Auge für alles was in der Sehlinie liegt, je nach dem Grade und Umfang der Erkrankung schwachsichtig oder blind ist. Die Häufigkeit dieses mit Chorio-Retinitis centralis bezeichneten Leidens wird aus folgenden Angaben ersichtlich.

Horner fand es bei 11% seiner kurzsichtigen Patienten, Schleich bei 8%, Proskauer bei 4%, Schweizer bei 6%. Nach Graden der Kurzsichtigkeit geordnet steigt bei Schweizer der Prozentsatz dieser Erkrankung: unter 4,0 Dioptrien nicht ganz 1% der Myopen gleichen Grades,

bei 5,0 bis 9,0 D. Ansteigen bis 10 %
„ 10,0 „ 14,0 „ „ „ 43 „
„ 15,0 „ 16,0 „ 43,3% „ 77,4 „
„ 17,0 „ 22,0 „ Ansteigen „ 85,1 „
„ Kurzsichtigkeit über 22,0 Dioptrien waren alle Augen erkrankt.

Auch Horstmanns Beobachtungen lehren, daß die Häufigkeit des Leidens mit dem Grade der Kurzsichtigkeit in rascher Steigung wächst, daß es aber auch den mittleren, sogar den niederen Graden nicht fremd ist. Übrigens zeigt dies auch die allgemeine ärztliche Erfahrung.

Von großem Einfluß ist ferner das Lebensalter. Proskauers Statistik, die meinen Krankenjournalen entnommen ist, zeigt bis zum 20. Lebensjahre 0,9% aller Kurzsichtigen befallen:

Vom 20. bis 40. Jahre 6,3%
„ 40. „ 60. „ 9 „

Ähnliches Anwachsen, nur mit etwas höher gestellten Ziffern, sah Schleich:

In der 2. Dekade des Lebens 1,4%
„ „ 3. „ „ „ 4,8 „
„ „ 4. „ „ „ 9,7 „
„ „ 5. „ „ „ 16,8 „
„ „ 6. „ „ „ 20,7 „
Nach dem 60. Jahre „ „ 33,3 „

Auch Schweizer, Horner, Horstmann und wohl ausnahmslos jeder Arzt von Erfahrung bestätigen, daß das kurzsichtige Auge zwar schon in jungen Jahren an Chorio Retinitis centralis erkranken kann, daß aber die Haupt-

Digitized by Google

gefahr erst gegen das 40. Lebensjahr eintritt und mit dem höheren Alter steigt.

Die Netzhautablösung ist als die seltnere, aber verderblichste Folgekrankheit der Kurzsichtigkeit zu bezeichnen, da sie fast immer zur Erblindung führt. In Schweizers Statistik sind 0,7 % aller Myopen, aber 5 % aller höheren Grade von mehr als 10,0 Dioptrien von diesem Leiden betroffen. Proskauer fand unter 3216 kurzsichtigen Augen 23 Ablösungen, also gleichfalls 0,7 %. Schleich ermittelte 2,6 %, Horstmann 3,5 %, Horner sogar 4 %. Mögen diese Zahlen immerhin zufällige Schwankungen erkennen lassen, so geben sie doch ein annäherndes Bild von dem Grade der Gefahr. Auch hier ist der Einfluß des vorgeschrittenen Lebensalters auf die Entstehung der Komplikation unverkennbar: Von 43 Netzhautablösungen fielen bei Schweizer nur 4, bei Horstmann von 141 Fällen nur 19 in die Zeit bis zum 20. Jahre.

Glaskörpertrübungen bilden in ihrer mildesten Form als „fliegende Mücken" (mouches volantes) die Grundlage einer der häufigsten Klagen aller Kurzsichtigen. Die gröberen Trübungen können mit dem Augenspiegel als punkt-, faden- oder membranartige dunkle, im Glaskörper schwimmende und mit den Bewegungen des Auges emporwirbelnde, dann wieder sich senkende Gebilde beobachtet werden. Sie stören das Sehen erheblich und sind oft Vorboten ernsterer Leiden. Nach Schweizer kommen sie bei 2,6 %, nach Horner bei 9 %, nach Schleich bei 6,8 % der Kurzsichtigkeit vor. Wiederum zeigt sich das mittlere und höhere Lebensalter vorzugsweise betroffen: Nach Schleich waren $^2/_3$ aller an Glaskörpertrübungen Leidenden älter als 30 Jahr, und das durchschnittliche Lebensalter derselben betrug 48 Jahr.

Noch ist eine gewisse Form der Starbildung als Komplikation der Kurzsichtigkeit zu nennen. Sie zeichnet sich durch den Sitz der Linsentrübung in den hinteren Schichten der Rinde, durch ihren Beginn in verhältnismäßig jungen Jahren, und durch ihr langsames Fortschreiten vor dem bekannten Altersstar aus.

Wie große Wichtigkeit hiernach der Kurzsichtigkeit zuerkannt werden muß, so gewinnt sie für die Schulgesundheitspflege doch erst dann Bedeutung, wenn bewiesen werden kann, daß bei ihrer Entstehung Einflüsse des Schullebens eine Rolle spielen und daß sie vorbeugenden Maßregeln nicht unzugängig ist.

Umfangreiche Untersuchungen von Rekruten aller Stände und Bildungsgrade (Seggel, Tscherning) haben gelehrt, daß die Kurzsichtigkeit nicht ausschließlich bei Leuten mit höherer Schulbildung angetroffen wird, daß aber ihr Vorkommen bei Landleuten und Arbeitern selten ist und 5 % der Bevölkerung nicht übersteigt, während bei jungen Kaufleuten etwa 16 % gefunden werden und nach durchlaufener Mittelschule mindestens 30 % Kurzsichtigkeit erworben haben. Daraus ist zu folgern und als Hauptergebnis für die ganze Myopiefrage festzuhalten: Es giebt eine Form der Kurzsichtigkeit, welche mit Augenarbeit nichts zu thun hat und daher schulhygienischen Maßregeln entrückt ist; abgesehen aber von dieser Form, deren Entstehungsart uns hier nicht zu beschäftigen hat, giebt es eine andere ungleich häufigere, die nur als Begleiterscheinung anstrengender Augenarbeit angetroffen wird. Der Prozentsatz der letzteren wächst im geraden Verhältnis mit der Schulbildung, und zwar so stetig und gesetzmäßig, daß ein ursächlicher Zusammenhang ganz außer Zweifel sicher gestellt ist.

2. Häufigkeit. Da hierin der Hebelpunkt aller gegen die Kurzsichtigkeit gerichteten schulhygienischen Maßregeln liegt, müssen einige Zahlenbelege eingefügt werden, auf die Gefahr hin, Bekanntes zu sagen. Seitdem Hermann Cohn 1866 in einer bahnbrechenden Arbeit auf Grund von 10000 Schüleruntersuchungen zu dem Ergebnis gelangte, daß die Häufigkeit der Kurzsichtigkeit mit jedem zurückgelegten Schuljahr wächst, und das sie um so schneller wächst, je höhere Ansprüche die Schule, an die Bucharbeit der Kinder stellt, sind im Laufe der letzten 3 Jahrzehnte von Hunderten von Ärzten an mehreren Hunderttausenden von Volks-, Mittel- und Hochschulen, Erhebungen gepflogen worden, die ohne jede Ausnahme den Lehrsatz von Hermann Cohn bestätigt haben. Es seien nur einige Beispiele angeführt:

In den Dorfschulen steigt nach Cohn die Kurzsichtigkeit von der unteren zur obersten Klasse von 1—3 %, nach Pflüger in Luzern von 1—14 %.

In den höheren Töchterschulen nach von Hofmann in Wiesbaden von 4—23 %, nach Kotelmann in Hamburg von 10—28 %, nach Emmert in Bern von 9—44 %, nach Just in Zittau von 7—31 %.

In den Gymnasien nach Cohn in Breslau von 11—65 %, nach Thilenius in Rostock

Digitized by Google

von 11—41 %, nach Erismann in Petersburg von 14—42 %, nach Schulz in Upsala von 19—48 %, nach von Reuß in Wien von 28 bis 75 %, nach Conrad in Königsberg von 4—52 %, nach Kotelmann in Hamburg von 15—61 %, nach Emmert in Bern von 8 bis 50 %, nach Just in Zittau von 24—57 %, nach Schmidt-Rimpler an 8 deutschen Gymnasien von 0 oder 17 % in den Unterklassen bis zu 50 und 64 % in den Oberklassen.

Hermann Cohn bezeichnete als Durchschnittszahlen von 24 deutschen Gymnasien mit zusammen 9344 Schülern für die 6 oberen Klassen folgende Zunahme der Kurzsichtigkeit: 22 %—27 %—36 %—46 %—55 %—58 %!

Zieht man hiervon die 5 % ab, welche nach Tscherning und Seggel durchschnittlich der von Nahearbeit unabhängigen Myopie zufallen, so ergiebt sich, daß diese gegenüber der ausgeprägten Arbeitsmyopie der Häufigkeit nach fast verschwindet.

Die Bedeutung der Arbeits-Kurzsichtigkeit wird durch den Nachweis gehoben, daß sie auch dem Grade nach während der Schulzeit wächst. Neben den Zahlenreihen, die hierfür Cohn in seiner Hygiene des Auges anführt, sei nur das Ergebnis von Schmidt-Rimplers Untersuchung seiner 8 Gymnasien mitgeteilt:

Im 1. bis 5. Schuljahr fand er 3 % niedere Kurzsichtigkeit von 3,0 bis 6,0 Dioptrien und 0,4 % höhere Kurzsichtigkeit von mehr als 6,0 Dioptrien; im 5. bis 10. Schuljahr 8 % niedere Kurzsichtigkeit von 3,0 bis 6,0 Dioptrien und 2,0 % höhere Kurzsichtigkeit von mehr als 6,0 Dioptrien; bei mehr als 10 Schuljahren 16 % niedere Kurzsichtigkeit von 3,0 bis 6,0 Dioptrien und 6,0 % höhere Kurzsichtigkeit von mehr als 6,0 Dioptrien.

Während also der Prozentsatz der Kurzsichtigkeit im Bereiche von 3 bis 6 Dioptrien (alte Nr. 12 bis 6) im Laufe der Gymnasialzeit um das Fünffache steigt, wächst der Prozentsatz der höheren Grade um das Fünfzehnfache. Diese Zahlen widerlegen schlagend die optimistische Auffassung jener, welche sich mit der Hoffnung zu trösten suchen, es verhaare die durch Augenarbeit entstandenen Kurzsichtigkeit immer nur bei niederen Graden, und die verderbliche Höhe der Kurzsichtigkeit bleibe den von der Schule unabhängigen und auch bei der Landbevölkerung vorkommenden Formen vorbehalten.

3. Ursachen. Darf es somit als bewiesen gelten, daß infolge anstrengender und langdauernder Bucharbeit Kurzsichtigkeit entsteht und nicht selten auch zu bedrohlicher Höhe steigt, so bleibt es andererseits unaufgeklärt, weshalb nicht alle Schüler des gleichen Unterrichtsganges kurzsichtig werden, sondern eine Minderzahl selbst in der Oberklasse unserer Gymnasien immer noch normale Augen behält. Es muß also neben der Anstrengung des Auges noch ein zweiter Umstand mitwirken, wenn Kurzsichtigkeit entstehen soll. Man pflegt diese zweite Bedingung mit dem allgemeinen, wenn auch nicht gerade vielsagenden Ausdruck „Disposition des Auges zur Kurzsichtigkeit“ zu bezeichnen. Die Zahlenreihen der Augenuntersuchungen an höheren Schulen deuten darauf hin, daß diese „Disposition“ nur dem Grade nach verschieden verteilt ist, daß sie aber selten ganz fehlt, da überall, wo wir die Augenarbeit wachsen sehen, auch die Zahl der Kurzsichtigen wächst, und keine Grenze erkennbar ist, jenseits deren weitere Steigerung der Anstrengung ohne Einfluß bliebe auf die Zahl der normalen, gegen Kurzsichtigkeit gefeiten Augen. Eine solche Immunität scheint es nicht zu geben, und weder Geschlecht, noch Nationalität schützt vor Kurzsichtigkeit, wenn das kindliche, im Wachstum begriffene Auge viel mit Nahearbeit beschäftigt wird.

Unter der Disposition zur Kurzsichtigkeit darf man sich nichts Einheitliches vorstellen, vielmehr wirken hier sehr verschiedene Dinge mit.

Zunächst der angeborene Brechungs-Zustand des Auges. Jedes Kind kommt mit Übersichtigkeit,*) d. h. mit einer zu kurzen Augenachse zur Welt, und jedes Auge entwickelt sich, wenn es auch noch so wenig zum Nahesehen verwendet wird, während des allgemeinen Körperwachstums im Sinne einer vorwiegenden Längenzunahme in der Richtung der Sehachse, so daß die Übersichtigkeit abnimmt, zur Norm (Emmetropie) führt, oder auch hier bei fortgesetztem Längenwachstum in Kurzsichtigkeit übergeht. Es kommt somit bei gleichartigem Wachstum des Auges auf den Grad der angeborenen Übersichtigkeit an, ob das Grenzgebiet der Kurzsichtigkeit früher oder später oder gar nicht erreicht wird, und darin beruht, wenn auch nur zum kleinen Teil, das was wir Disposition zur Kurzsichtigkeit nennen.

Ferner spielt beim Längenwachstum des Auges der allgemeine Ernährungszustand der

*) Siehe den Abschnitt „Brille“.

Digitized by Google

Kinder eine wichtige Rolle. Es muß daher in der Kräftigung des Körpers eines der wirkungsvollsten Vorbeugungsmittel gegen die Kurzsichtigkeit erblickt werden.

Von alters her glaubt man, daß die Kurzsichtigkeit der Eltern sich als Disposition zu diesem Übel auf die Kinder vererbt, und die neueren Untersuchungen stützen bis zu einem gewissen Grade diese Annahme. Es kommt dieser Frage eine weit über das augenärztliche Gebiet hinausragende Bedeutung zu, da die Möglichkeit der Vererbung erworbener Eigenschaften ein vielumstrittenes Problem bildet, dem in der naturwissenschaftlichen Weltanschauung hohe Wichtigkeit beigemessen wird. (S. Art. Vererbung.)

Mit um so größerer Vorsicht muß daher die statistische Forschung die Frage der Vererbung der Disposition zur Kurzsichtigkeit in Angriff nehmen. Mit Recht warnt Virchow: Die bloße Thatsache, daß die Kinder myopischer Eltern wieder Myopen sind, genügt keineswegs um darzuthun, daß die Kurzsichtigkeit vererbt ist." — Wir kennen eine Reihe von Berufsarten, die zu ganz bestimmten Gewerbekrankheiten führen, z. B. die Staubinfiltration der Lunge, die Beinverkrümmungen der Bäcker und der Reiter u. s. w. Wenn wir diese Übel bei Vater und Sohn, die demselben Beruf angehören, finden, so nehmen wir nicht Vererbung an, sondern den Einfluß der gleichen Schädlichkeit. Es darf daher auch nicht ohne weiteres von Vererbung der Kurzsichtigkeit gesprochen werden, wenn die Kinder beim Durchlaufen des gleichen Bildungsganges zu derselben Brillennummer gelangen wie die Eltern. Hierzu kommt noch folgendes: Bei einem so überaus verbreiteten Übel, wie es die Kurzsichtigkeit ist, muß nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeitsrechnung unter den Eltern von 100 kurzsichtigen Kindern die Myopie auch mindestens in demselben Prozentsatz vertreten sein, wie in der Bevölkerung dieser Bildungsstufe überhaupt. Hier liegt also zwar Elternkurzsichtigkeit vor, aber durchaus nicht immer Vererbung der Kurzsichtigkeit. Von einer solchen darf nur gesprochen werden, wenn in Parallelreihen kurzsichtiger und normalsichtiger Eltern der Prozentsatz der myopischen Kinder aus beiden Gruppen berechnet wird, oder umgekehrt der Prozentsatz der bei Vater und Mutter vorkommenden Kurzsichtigkeit aus einer Gruppe myopischer Kinder im Vergleich mit einer Gruppe normalsichtiger Kinder desselben Bildungsganges. Solche statistisch brauchbaren Zahlen besitzen wir nur von wenigen Untersuchern, und zwar übereinstimmend in dem Sinne, daß ein gewisser, wenn auch nicht herrschender Einfluß der Vererbung bei der Kurzsichtigkeit angenommen werden muß. Pflüger verglich die Nachkommenschaft von 155 myopischen Eltern mit der von 185 normalsichtigen, und fand bei den 623 Kindern der ersteren je nach dem Unterrichtsgang 19 bis 20 % Kurzsichtige, hingegen bei den 729 Kindern gut sehender Eltern in den entsprechenden Schulen nur 8,4 bis 17 % Kurzsichtige. Kirchner fand bei 1156 aus Kurzsichtigkeits-Ehen hervorgegangenen Kindern 31,6 % Myopen, bei 2069 Kindern aus Ehen normalsehender Eltern fand er nur 16 %. Bei umgekehrter Fragestellung zeigte es sich, daß die kurzsichtigen Kindern in der Hälfte der Fälle Kurzsichtigkeit bei Vater oder Mutter aufwiesen, die normalsichtigen Kinder aber nur bei etwa $^1/_3$ des Elternpaares.

Daraus darf man schließen, daß in der Mehrzahl der Fälle die Kurzsichtigkeit unabhängig von erblichen Einflüssen entsteht, daß aber oft genug auch die Vererbung bei diesem Übel mitwirkt. In welcher Weise dies geschieht, und welche anatomischen Besonderheiten vererbt werden, die das Entstehen der Kurzsichtigkeit erleichtern, harrt noch der Entscheidung. Es fällt diese Frage in manchen Punkten mit der allgemeineren zusammen, wie wir uns die Entstehung von Kurzsichtigkeit unter dem Einfluß von Nahearbeit bei vorhandener, sei es ererbter oder sonstwie entstandener Dispositionen zu denken haben. In dieser Hinsicht sind bisher folgende Ansichten zur Geltung gekommen:

1. Die Akkommodationstheorie. Angesichts der Thatsache, daß auch das normale Auge bei der Anpassung für nahe Gegenstände, wie sie in der Jugend willkürlich mit Hilfe des im Augeninnern liegenden Ringmuskels bewirkt werden kann, sich ähnlich wie das kurzsichtige Auge verhält, lag es nahe, die Kurzsichtigkeit aus der häufigen und andauernden Anpassung, wie dies beim Lesen und Schreiben geschieht, entstehen zu lassen. Das optische Geschehen ist in beiden Zuständen des Auges allerdings durchaus verschieden, denn die willkürliche Anpassung wird durch vermehrte Brechkraft der Linse bewirkt, die Kurzsichtigkeit aber entsteht durch Achsenverlängerung. Man glaubte aber annehmen zu dürfen, daß die häufige Zusammenziehung des parallel zum Äquator des Auges liegenden ringförmigen Anpassungsmuskels einen

Digitized by Google

erhöhten Druck auf den Augeninhalt ausübe und dadurch eine Dehnung des Auges in der Richtung der Sehachse bewirke. Wenn dies der hauptsächlichste Grund der Kurzsichtigkeit wäre, dann müßte diese um so schneller entstehen, und fortschreiten, je kräftiger der Anpassungsmuskel angespannt wird, nämlich bei Übersichtigkeit, und müßte zum Stillstand kommen, wenn das Nahesehen ohne jede Thätigkeit des Anpassungsmuskels zu stande kommt, wie dies bei Kurzsichtigkeit von mehr als 3. bis 4. Dioptrien der Fall ist. Die Erfahrung lehrt im Gegenteil, daß gerade kurzsichtige Augen Neigung zur Steigerung ihrer Kurzsichtigkeit zeigen, wodurch jene Annahme widerlegt wird.

2. Die Konvergenztheorie. Beim Anblick naher Gegenstände stellen sich die Sehachsen auf den fixierten Punkt ein, sie konvergieren, und dies geschieht unter dem Einfluß äußerer Augenmuskeln, deren Zusammenziehung im Verein mit der passiven Dehnung ihrer Gegenmuskeln einen Druck auf die Äquatorgegend des Augapfels ausübt, und so eine Verlängerung der Augenachse begünstigt. Diese Konvergenzbewegung der Augen nimmt nicht, wie die Anpassungsthätigkeit, bei wachsender Myopie ab, sondern muß im Gegenteil um so größer werden, je näher der Fernpunkt des Auges mit zunehmender Kurzsichtigkeit rückt. Zu gunsten dieser Theorie spricht ferner die Verhütung der Kurzsichtigkeitszunahme durch eine Operation, welche die Entspannung der äußeren Augenmuskeln bei der Konvergenz zum Zweck hat (Externotomie). Die Konvergenz scheint weitaus die größte Rolle bei der Entstehung der Kurzsichtigkeit zu spielen; daß sie aber nicht allein entscheidet, zeigt das Vorkommen der Kurzsichtigkeit bei Einäugigen.

3. Im Zusammenhalt mit der Konvergenztheorie hat man den Personen mit großem Augenabstand erhöhte Disposition zur Kurzsichtigkeit zugeschrieben, da bei gleicher Lage des Fixationspunktes die Konvergenz um so größer sein muß, je weiter die Augen von einander entfernt sind. Genauere Untersuchungen haben dies indessen nicht bestätigt.

4. Nahe dem hinteren Pol des Auges sitzt der Sehnerv und verläuft in leichter Schlängelung nach rückwärts bis zum Sehloch, an dem er mit seiner Bindegewebshülle angeheftet ist und durch welches er in das Schädelinnere tritt. Bei jedem Blick auf nahe gelegene Gegenstände entfernen sich die hinteren Pole beider Augen in gleichem Maße von einander, in welchem sich die vorderen Pole bei der Konvergenz nähern. Hierbei wächst jederseits die Entfernung zwischen den Anheftungsstellen des Sehnerven am Auge und am Sehloch, so daß die leichten Krümmungen der Nerven sich strecken müssen, und unter Umständen sogar eine Zerrung eintreten kann. Hasner, Paulsen und Weiß glauben, daß diese Dehnung des Sehnerven sehr häufig beim Naheblick eintritt, daß sie einen Zug auf den hinteren Abschnitt des Auges ausübt, die Augenachse verlängert und zur Entstehung der Kurzsichtigkeit beiträgt. Von anderer Seite wird entgegengehalten, daß die Auswärtswendung der hinteren Augenpole beim Naheblick zu gering ist, um die Schlängelung des Sehnerven auszugleichen, geschweige denn zu Dehnung und Zug zu führen.

5. Die jüngste Lehre über das Wesen der anatomischen Disposition zur Kurzsichtigkeit rührt von Stilling her. Nach seiner Auffassung übt der obere schiefe Augenmuskel bei seiner Zusammenziehung (d. h. beim Blick nach unten) bei niederem Augenhöhlenbau einen Druck auf die Äquatorgegend des Augapfels und begünstigt dadurch die Entstehung der Kurzsichtigkeit, während er bei hohen Augenhöhlen frei durch die Orbita verläuft und nur mit seiner Endsehne das Auge berührt. Stilling erblickt daher in einem zu geringen Höhendurchmesser der Augenhöhle die hauptsächlichste Disposition zur Kurzsichtigkeit. Als Maß dient ihm nicht die absolute Höhe, sondern ein der Anthropologie entlehnter Begriff, der Orbitalindex, d. h. das Verhältnis der Breite zur Höhe, wie es in dem Bruch $\frac{100 \times \text{Höhe}}{\text{Breite}}$ zum Ausdruck kommt. Beträgt der Wert dieses Bruches mehr als 85, dann nennt man dies Hypsikonchie; ist er kleiner, dann spricht man von Chamaekonchie, und von ihr wird die Disposition zur Kurzsichtigkeit behauptet.

Stilling stützt sich dabei einerseits auf anatomische Untersuchungen, welche ihn lehrten, daß bei niederen Augenhöhlen der obere schiefe Augenmuskel meist eine Einschnürungsfurche auf dem Augapfel erkennen läßt, während diese bei hohen Augenhöhlen zu fehlen pflegt; andererseits auf Messungen des Orbitalindex am Lebenden und deren Vergleichung einerseits bei kurzsichtigen, andererseits bei normalen und bei übersichtigen Augen. Diese Messungen sind von vielen Seiten nachgeprüft worden, ohne daß eine klare Entscheidung für oder

Digitized by Google

gegen diese Lehre herbeigeführt worden wäre. Es geht dies am übersichtlichsten aus einer Zusammenstellung der Durchschnittswerte des Orbitalindex nach den verschiedenen Untersuchern hervor:

Untersucher	Zahl der untersuchten Augen	Durchschnitt Index bei Kurzsichtigk.	Durchschnitt Index bei norm. Augen	Durchschnitt Index bei Übersichtigk.
Stilling a)	1050	77,8	89,1	
b)	810	80,3	86,3	
c)	2029	81,6	86,8	
Schmidt-Rimpler	1299	94,5	94,4	
Seggel a)	1104	84,5	84,5	
b)	796	86,3	86,2	
Kirchner	2776	92,7	93,6	92,8
Bär	578	93,1	95,9	94,1
Jankowski	1049	83,0	89,9	89,9
Nymüja	900	88,3	89,4	

Die absoluten Werte der einzelnen Untersucher sind sehr verschieden, weil die Messungsmethoden von einander abweichen. Ein Vergleich der Durchschnitts-Indices der kurzsichtigen und nicht kurzsichtigen Augen in einer und derselben Untersuchungsreihe zeigt aber daß greifbare Unterschiede im Sinne Stillings nur von ihm selbst und von Jankowski gefunden wurden. Bei all den anderen Autoren waren sie kaum oder gar nicht vorhanden. Das nötigt zu großer Zurückhaltung gegenüber der Stillingschen Lehre. Sehr bemerkenswert sind ferner die Sektionsbefunde Krotoschins. Bei 60 hohen Augenhöhlen fand er 27 mal eine deutliche Einschnürungsfurche vom oberen queren Augenmuskels, während bei 40 niederen Augenhöhlen die Furche 6 mal fehlte. Das giebt 33 % Ausnahmen von dem Stillingschen Gesetz, und daraus allein geht für den Unbefangenen hervor, daß der Augenhöhlenbau bei der Entstehung der Kurzsichtigkeit vielleicht mitwirkt, aber sicherlich nicht allein entscheidend ist.

6. Von jeher wurde verminderte Widerstandsfähigkeit der Lederhaut des Auges in der Gegend des hinteren Pols als eine der Ursachen der Achsenverlängerung und Kurzsichtigkeit betrachtet. Diese Annahme findet durch die neueste Arbeit von Schnabel und Herrnheiser eine wesentliche Stütze, wenn man sich an die daselbst mitgeteilten Thatsachen und Beobachtungen hält, während allerdings die Folgerungen der beiden Verfasser in mehr als einem Punkte anfechtbar sind. Schnabel fand bei allen anatomisch untersuchten kurzsichtigen Augen, auch bei solchen niederen Grades und grob anatomisch normaler Form folgende Zeichen verminderter Resistenz der Gewebe am hinteren Pol. Legt man ein solches Auge mit der Hornhaut nach unten, dann sinkt die nach oben gekehrte Stelle in der Umgebung des Sehnerven ein; hängt man es am Sehnerven auf, so dehnt sich dessen Nachbarschaft und es erhält der Augapfel dadurch eine birnförmige Gestalt. In gewissen Härtungsflüssigkeiten (Müllerscher Lösung) schrumpft vorzugsweise die Umgebung des hinteren Pols und sinkt zu einer flachen Grube ein. Schnabel nimmt als anatomische Ursache zur Kurzsichtigkeit einen angeborenen Bildungsmangel in den äußeren Augenhäuten, in einzelnen Fällen rings um den Sehnerv, in anderen an dessen lateralem Rand an und glaubt, daß hierdurch schon bei der Geburt gewisse Augen für Kurzsichtigkeit prädisponiert seien, daß aber auch bei diesen Augen die Kurzsichtigkeit nur dann zur Ausbildung komme, wenn Augenanstrengung hinzutrete, während im anderen Falle die Augen trotz aller Disposition normal bleiben.

7. Endlich ist noch der Einfluß zu erwähnen, den vermehrte Blutzufuhr auf den inneren Augendruck und damit auf die Entstehung der Kurzsichtigkeit ausübt. Jedes Organ erfährt zur Zeit seiner Thätigkeit eine reichlichere Versorgung mit Blut. Das gilt vom Muskel im Zustande der Zusammenziehung, vom Magen während der Verdauung, vom Gehirn bei geistiger Arbeit und ebenso auch vom Auge, während es für nahe Gegenstände angepaßt ist. Außer diesem erhöhten Blutzufluß hat man Ursache, auch eine Behinderung des Blutabflusses aus dem Auge anzunehmen, eine Blutstauung, die beim Arbeiten mit vorgebeugtem Kopf durch Druck auf die oberflächlich liegenden großen rückleitenden Adern des Halses entsteht und sich auf das ganze Kopfgebiet erstreckt.

Wie abweichend aber auch die Ansichten über die Art und Weise sein mögen, wie durch Naharbeit die Achse des Auges verlängert und Kurzsichtigkeit herbeigeführt wird, über diese Thatsache selbst, auf die es bei Maßregeln zur Verbeugung der Kurzsichtigkeit vor allem ankommt, herrscht vollkommene Einigkeit. Es wäre auch angesichts der erwähnten Statistik, welche das zur Schulbildung proportionale Wachstum der Myopie beweist, ganz unmöglich die Bucharbeit als Ursache der Kurzsichtigkeit zu leugnen.

Digitized by Google

Auch darüber kann ein Zweifel nicht bestehen, daß Lesen und Schreiben sowohl durch das Quantum als durch das Quale dem Auge zu schaden vermag: Sowohl zu lange dauernde als zu anstrengende Arbeit führt zur Kurzsichtigkeit. Hinsichtlich des Grades der Augenanstrengung ist festzuhalten, daß der Maßstab hierfür in dem Grade der Annäherung des Buches zu finden ist, jedoch so, daß die Arbeitsleistung nicht im direkten Verhältnis, sondern um so schneller wächst, je näher der Fixationspunkt an das Auge heranrückt.

Geht das normale Auge aus seiner Ruhestellung, dem Blick in die Ferne, zur Anpassung für näher liegende Punkte über, so wächst die Krümmung seiner Linse, und damit seine Arbeitsleistung, um folgende Werte:

Fixationspunkt in	entspr. einer Anpassungsarbeit von
2 m	1/2 Dioptrie.
1 1/3 „	3/4 „
1 „	1 „
50 cm	2 „
33 1/3 „	3 „
25 „	4 „
20 „	5 „
16 2/3 „	6 „
12 1/2 „	8 „

Die Strecke, die mit 1 Dioptrie Augenarbeit bewältigt werden kann, wird also immer kleiner, je näher der Gegenstand rückt, so daß z. B. für die Strecke von 33 1/3 cm jenseits 1 m 1/4 Dioptrie Anpassungsarbeit genügt, während diesseits von 25 cm schon für eine Strecke von 5 cm eine volle Dioptrie aufgeboten werden muß.

Ebenso wie mit der Anpassungsarbeit, verhält es sich auch mit der Konvergenz, mit dem Abwärtsblick, mit der Sehnervenzerrung, kurz, mit allen bei der Entstehung der Kurzsichtigkeit in Betracht kommenden Faktoren. Sie alle wachsen bei stärkerer Annäherung des Fixationspunktes und zwar nicht in einfachem, sondern in stetig zunehmendem Verhältnis.

4. Vorbeugung. Neben Vermeidung zu lange dauernder Augenarbeit wird es also bei der Vorbeugung der Kurzsichtigkeit vor allem auf das Innehalten eines möglichst großen Abstandes der Augen vom Buch (-Arbeitsabstand) ankommen. Anlaß zu übermäßiger Annäherung können geben:

1. Zustände im Auge selbst. Angeborene oder durch Krankheit entstandene Trübungen der Hornhaut oder der Linse nötigen zu stärkerer Näherung an das Buch, um die alle Buchstaben umgebenden Zerstreuungskreise durch größere Netzhautbilder auszugleichen, und trotz des Fehlers im Auge die Schriftzeichen zu erkennen. In gleichem Sinne wirkt der sehr häufige Astigmatismus, d. i. die ungleiche Brechkraft verschiedener Meridiane der Augen (s. den Abschnitt „Brille"), sowie auch schon bestehende Kurzsichtigkeit. In solchen Fällen kann durch geeignete Augengläser ein größerer Arbeitsabstand gewonnen und dadurch wachsender Kurzsichtigkeit entgegengearbeitet werden.

2. Mangelhafte Beleuchtung. Es ist klar, daß Buchstaben in um so weiterer Entfernung lesbar sind, je helleres Licht auf sie fällt. Mit Recht hat daher Hermann Cohn dunkle Schulzimmer als Brutstätten der Kurzsichtigkeit bezeichnet. Webers Photometer und Raumwinkelmesser setzen uns in stand, den auf einem Arbeitsplatz herrschenden Grad von Helligkeit zu messen und zu begutachten. Nach Cohns auch hier wieder bahnbrechenden Arbeiten muß als Mindestmaß eine Helligkeit von 10 Meterkerzen gefordert werden, und diese ist einem Schreibpult nur dann selbst bei trübem Wetter gesichert, wenn das von diesem Platz sichtbare Stück des Himmelsgewölbes mindestens 50 reduzierte Raumwinkel beträgt (s. den Abschnitt „Photometrie"). Für schnelle und annähernde Beurteilung, insbesondere des häuslichen Arbeitsplatzes, möge man festhalten, daß das indirekte, von den gegenüberliegenden Häusern und den Wänden des Zimmers zurückgeworfene Licht nur ausnahmsweise bei sehr hellem Wetter genügt, daß aber wenn irgend möglich vom Pult aus ein so großes Stück des Himmels sichtbar sein soll, daß es mindestens die oberen Scheiben des benachbarten Fensters füllt. Um den Schatten des eigenen Körpers, insbesondere auch der schreibenden Hand zu vermeiden, soll das Licht von der linken Seite auf den Arbeitsplatz fallen. Sonnenlicht muß der Blendung wegen abgehalten werden, man hüte sich jedoch vor allzudichten stark verdunkelnden Vorhängen.

Künstliches Licht ist im allgemeinen dem Auge weniger zuträglich als Tageslicht. Es muß auf jeden Fall 3 Bedingungen erfüllen:

a) Genügende Helligkeit. Da diese im Quadrat der Entfernung von der Lichtquelle abnimmt, so genügt es nicht, daß die Leuchtflamme hell sei, sie muß auch nahe genug sein. Hängelampen eignen sich daher wenig für den häuslichen Arbeitstisch. Man nehme

Digitized by Google

Stehlampen mit niederem Fuß, und für jeden Arbeitsplatz eine, schon deshalb, weil sie links vom Schreibenden stehen soll, was für zwei Plätze zugleich nicht geschehen kann. Für ganze Klassenzimmer oder Anstaltsräume ist die Einzellampe kaum durchführbar, doch müssen die über den Köpfen angebrachten Lichtquellen möglichst hell und möglichst zahlreich sein. Trotzdem wird hierbei Licht und Schatten auf den Schülerplätzen sehr ungleich verteilt. Diesem Übelstande sucht die indirekte künstliche Beleuchtung abzuhelfen, um deren Ausbildung sich Erismann und Renk verdient gemacht haben. Eine oder mehrere sehr lichtstarke Lampen werden nahe der hellgetünchten Decke angebracht und mit einem unteren Schirm versehen, so daß die abwärts gehenden Lichtstrahlen gegen die Decke empor geworfen werden und erst von dieser zurückgestrahlt die Arbeitsplätze treffen. Schatten der Schüler und insbesondere der Köpfe und der schreibenden Hände werden bei dieser Beleuchtung fast gar nicht bemerkt, und alle Plätze sind gleichmäßig belichtet. Allerdings arbeitet man dabei mit einer gewissen Lichtverschwendung, da nur sehr leuchtkräftige Lampen eine ausreichende Platzhelligkeit liefern. In Ermangelung eines Photometers gilt als Maß für eine solche, wenn vom gesunden Auge feinste Perlschrift in einem Abstand von 50 cm gelesen werden kann.

b) Das Auge des Schreibenden darf nicht geblendet werden. Je heller die Lichtquelle ist, um so sorgsamer muß das Auge geschützt werden. Milchglasglocken genügen zu diesem Zweck für normale Augen, empfindliche — und zu ihnen gehören die Kurzsichtigen fast immer, — werden selbst durch die helle Fläche des Milchglases geblendet. In diesem Falle muß die Glocke noch mit einem verdunkelnden, nicht durchbrochenen Schirm bedeckt werden, derart, daß der Arbeitsplatz vollbeleuchtet bleibt, die Augen aber sich im Schatten befinden. Diese wichtige Vorschrift kann bei Hängelampen nie befolgt werden; denn jeder Augenschutz verdunkelt hier gleichzeitig das Arbeitspult. Die unter der Flamme angebrachten Teller- oder kegelförmigen sog. „Augenschützer" aus Milchglas oder mattem Glas rauben dem Schreibtisch Licht und blenden gleichwohl manche empfindliche Augen. Genügender Schutz gegen Blendung kann nur bei Stellung der Lampe ungefähr in Kopfhöhe des Arbeitenden durch einen Schirm über der Glocke bewirkt werden.

Bei der „indirekten" künstlichen Beleuchtung ist Blendung ausgeschlossen.

c) Die Lichtquelle muß gleichmäßig hell sein. Starke und schnelle Schwankungen in der Lichtintensität, ein flackerndes und stoßweises Brennen beleidigt das Auge bis zur Schmerzempfindung. Die alten cylinderlosen Öllampen und die Talglichter boten diesen Übelstand, doch gehören sie als Lichtquelle für Schularbeiten zum Glück nur noch der Geschichte an. Offene, cylinderlose Gasflammen, sog. Schmetterlingsflammen brennen flackernd, und sollten in keinem Schulzimmer geduldet werden; leider begegnet man ihnen hier noch oft genug. Das elektrische Licht erfreut sich bei guter Anlage großer Gleichmäßigkeit, nur bei Bogenlampen, insbesondere bei kleinen für die indirekte Beleuchtung verwendbaren, kommen noch zeitweise Verdunklungen vor.

Weitere Eigenschaften der künstlichen Beleuchtung kommen augenärztlich nicht in Betracht. Die Farbe der Flamme scheint für die Hygiene belanglos. Strahlende Wärme, Verunreinigung der Luft durch Verbrennungsprodukte können zwar äußere Augenleiden, z. B. Bindehautentzündung verursachen, stehen aber nicht in Beziehung zur Kurzsichtigkeit.

3. Kleinheit und Undeutlichkeit der Schriftzeichen zwingen das Auge zu starker Annäherung.

Über die Größe des Bücherdrucks für Schulbücher sind wir durch die Arbeiten von Cohn, Weber und Javal zu festen Normen gekommen. Die Höhe der Kleinbuchstaben soll mindestens 1,5 mm betragen, der Zwischenzeilenraum 2,5 mm, die Dicke der Striche nicht unter 0,25 mm. Das Papier darf die Buchstaben der Rückseite nicht durchschimmern lassen, soll weiß und leicht gekörnt, auf keinen Fall aber glänzend sein. Für Fibeln und für den ersten Unterricht in fremden Sprachen muß die Typengröße das genannte Mindestmaß wesentlich überschreiten.

Bei Schreibheften sei die Liniierung kräftig und nicht zu eng, das Papier gleichfalls weiß und glanzlos, Linienblätter sind durchaus zu verbieten.

Die Schiefertafel ist wegen der blassen Schriftzeichen augenärztlich längst in Acht und Bann gethan. Der Ersatz durch weiße Schultafeln wurde mehrfach, doch erfolglos versucht. Allmählich bricht sich in der Lehrerwelt die Überzeugung Bahn, daß die Schiefertafel nicht unentbehrlich ist.

Digitized by Google

Die sog. deutschen Schriftzeichen, die irrtümlich als Wahrzeichen unserer Nation aufgefaßt worden sind, sollten den internationalen Antiquabuchstaben in Druck und Schrift allmählich weichen, wie unser altes Zollsystem dem Metermaß gewichen ist. Es würde alsdann der augenbelastende Schreibunterricht gekürzt werden können. Zudem sind die lateinischen Schriftzeichen in ihren klaren schnörkelfreien Formen leichter lesbar.

Der Arbeitsabstand des Auges hängt beim Schreiben nicht nur von der Buchstabengröße, sondern mehr noch von der Heftlage und Schriftrichtung ab. Das Schreiben auf rechts seitwärts liegendem Papier hat Verkrümmung des Oberkörpers, Herabsinken des Kopfes und starke Annäherung der Augen an das Heft zur Folge. Diese Heftlage wird von der Hygiene einstimmig verworfen, aber leider noch überall in den Schulen geduldet.

Das Schreibheft soll vielmehr streng vor der Mitte der Brust liegen. Will man schräge Schrift, dann muß auch das Heft schräg gelegt werden, so daß die Zeilenführung von links unten nach rechts oben geht, ohne daß jedoch die Mittellage des Heftes dabei aufgegeben wird. Der schräg empor steigende Zeilenverlauf zwingt dabei den Kopf nach optischen Gesetzen zu einer Neigung gegen die linke Schulter (Tiefstand des linken Auges), den man bei jedem Schrägschreiber beobachten kann. Die Wirbelsäule erleidet bei solcher Kopfhaltung aus statischen Gründen eine Verbiegung, die sich in Senkung der linken Schulter ausspricht. Diese Mißstände haben zur Empfehlung der Heftlage mit parallel zu den Pulträndern gerichteten Hefträndern (gerade Mittellage) geführt, bei der allein symmetrische und gerade Schreibhaltung dauernd durchgeführt werden kann. Bei solcher Heftlage kann nur senkrechte Schrift handgerecht geschrieben werden, weshalb diese Schreibweise die Bezeichnung „Steilschrift“ erhalten hat, obgleich der Schwerpunkt in gesundheitlicher Beziehung dabei nicht auf der Schriftrichtung liegt, sondern auf der Heftlage. Seit 15 Jahren werden damit Versuche angestellt, die zur Zeit in allen Kulturstaaten wiederholt werden. Die Körperhaltung ist nach allen darüber vorliegenden Messungen besser als bei jeder anderen Heftlage, und insofern dabei ein größerer Arbeitsabstand gewahrt bleibt, trägt diese Schreibweise mit zur Vorbeugung der Kurzsichtigkeit bei. (S. Art. Steilschrift.)

Welche Bedeutung die Schulbank für die Schreibhaltung, und damit auch für die Entstehung der Kurzsichtigkeit hat, ist bekannt. Es muß in diesem Punkt auf den entsprechenden Abschnitt dieses Werkes hingewiesen werden. Nur so viel sei erwähnt, daß es dabei vor allem auf Anpassung an die Körpergröße des Kindes und darauf ankommt, daß der Oberleib beim Schreiben nicht vornüber gebeugt werden darf. Allgemein ausgedrückt muß die Banthöhe gleich sein der Länge des Unterschenkels, und der senkrechte Abstand des Pultes von der Bank 2—3 cm größer als der Abstand der Ellbogen des sitzenden Kindes von der Bank. Das Sitzbrett darf nicht vom Pult abgerückt, sondern soll um etwa 5 cm unter den vorderen Pultrand vorgeschoben sein (Minusdistanz). Rückenlehne und Pult müssen einander so weit genähert sein, daß das Kind die Möglichkeit hat, mit rückgelehntem Oberkörper zu schreiben, wodurch am besten ein genügender Arbeitsabstand der Augen gewahrt bleibt. Da man in so gebauter Bank nicht stehen kann, so werden entweder Pult oder Bank beweglich gemacht, oder man beschränkt die Bank auf 2 Sitzplätze, so daß jedes Kind seinen Platz bequem verlassen kann. Der häusliche Arbeitsplatz fordert natürlich in dieser Hinsicht die gleiche Sorgfalt. Hauspulte, die nach der Körpergröße gestellt werden können, finden immer weitere Verbreitung. Wo sie fehlen kann man durch Sitzunterlagen, durch nahes Heranrücken des Stuhles, und durch Herstellung einer schrägen Tischfläche allen Forderungen gerecht werden.

Beim Lesen soll das Buch nicht flach auf den Tisch gelegt, sondern auf einer Unterlage schräg aufgestellt oder emporgehalten werden, immer aber dem Licht voll zugewendet bleiben.

Um eine aufrechte Körperhaltung und genügenden Arbeitsabstand zu erzwingen, sind verschiedenartige „Geradehalter“ empfohlen worden, die aber insgesamt wenig Anklang gefunden haben. Es kostet in der Regel keine geringere Mühe, die Kinder an die Benutzung des Geradehalters zu gewöhnen, als an den aufrechten Sitz ohne das Zwangsmittel.

Seit 20 bis 30 Jahren hat man in Deutschland und den meisten Kulturländern den Kampf gegen die Kurzsichtigkeit auf allen den bezeichneten Punkten aufgenommen, und in vielen Schulen mehr oder minder konsequent durchgeführt. Es liegt daher nahe, nach den Erfolgen zu fragen. In den meisten

Digitized by Google

Fällen lassen sich diese nicht ziffernmäßig feststellen, weil Augenuntersuchungen gar nicht oder erst nach Einführung der hygienischen Verbesserungen vorgenommen wurden und daher der Vergleich mit den früheren Zuständen fehlt. Doch liegen auch einige wenige aber sehr zuverlässige Versuchsreihen über die Häufigkeit der Kurzsichtigkeit vor und nach Einführung der Vorbeugungsmaßregeln an denselben Anstalten vor.

v. Hippel fand den Prozentsatz der Kurzsichtigkeit am Gießner Gymnasium in den Jahren 1881 und 1889 wesentlich verschieden, nachdem inzwischen ein neues hygienisch mustergültiges Gymnasium erbaut worden und das Arbeitsmaß wesentlich herabgesetzt worden war (häusliche Arbeiten in Sexta und Quinta werden auf täglich 1 Stunde, in Quarta und Untertertia auf 2 Stunden, in Obertertia und Untersecunda auf $2^1/_2$ Stunden und in Obersekunda und in beiden Primen auf 3 Stunden festgesetzt, Privatstunden nach Möglichkeit eingeschränkt, Übersetzungen aus fremden Sprachen und in dieselben werden von den Hausaufgaben ausgeschlossen, der Nachmittagsunterricht fällt fort u. s. w.).

Prozentsatz der Kurzsichtigkeit.

In Sexta	1881:	0 %	1889:	1,3 %
„ Quinta	„	12,5 „	„	9,1 „
„ Quarta	„	15,5 „	„	9,5 „
„ Untertertia	„	19 „	„	16,7 „
„ Obertertia	„	36,4 „	„	21,7 „
„ Untersekunda	„	57,6 „	„	36 „
„ Obersekunda	„	36,7 „	„	21,4 „
„ Unterprima	„	54,1 „	„	39,3 „
„ Oberprima	„	78,6 „	„	28,5 „

Schmidt-Rimpler vergleicht die Frankfurter Gymnasien und ihre trefflichen Einrichtungen mit dem hygienisch minderwertigen in Fulda; jenes hat 36 % dieses 55 % Myopie; binnen drei Jahren wurden von den vorher untersuchten Schülern in Frankfurt 24 %, in Fulda 32 % kurzsichtig. Auch an den Frankfurter Gymnasien selbst zeigte sich eine Besserung nach Ablauf der 3 Jahre unter dem Einfluß eingeführter Verbesserungen: In Oberprima waren an den 2 Gymnasien vorher 66 % und 58 %, nachher 54 % und 50 % kurzsichtig. In Unterprima vorher 50 % und 66 %, nachher 54 % und 44 % kurzsichtig. Kirchner verglich in Berlin das Friedrichsgymnasium und seine dunklen Schulzimmer mit den lichtvollen Räumen des neuen Leibnizgymnasiums. Obwohl in beiden Anstalten die Bänke gleich schlecht waren, mit Plusdistanz und ohne Anpassung an die Körpergröße, und obwohl Stundenplan und alle übrigen in Betracht kommenden Verhältnisse nicht nachweisbar verschieden waren, zeigte doch das Friedrichsgymnasium 36 %, das Leibnizgymnasium 32,2 % Kurzsichtigkeit, und auch der Durchschnittsgrad der Kurzsichtigkeit ist am letzteren günstiger und verhält sich zu dem des dunkleren Gymnasiums wie 4 : 5.

Dies alles zeigt unzweideutig, daß wir der Ausbreitung der Kurzsichtigkeit in der Schule nicht machtlos gegenüber stehen. Durch hygienische Verbesserung der Unterrichtsräume und Unterrichtsmittel kann die Zahl der während der Schulzeit kurzsichtig werdenden Kinder unverkennbar herabgemindert werden. Kommt hierzu noch wie in Gießen, eine Reform des Lehrganges im Sinne einer Beschränkung der Schreibarbeit und der mächtige Einfluß körperlicher Erziehung unter Zuhilfenahme von Turnspielen, Eislauf, Schwimmen, Marschübungen, die den Kräftezustand heben und alle Organe widerstandsfähiger machen, dann darf von dem Zusammenwirken aller dieser Faktoren eine sehr wesentliche Abnahme der Kurzsichtigkeit unserer studierenden Jugend sowohl der Häufigkeit als dem Grade nach erwartet werden. Vor übertriebenen Hoffnungen muß indessen nach mancher Richtung hin gewarnt werden. Bei der Mannigfaltigkeit der Einflüsse, die bei Entstehung der Kurzsichtigkeit mitwirken, darf man nicht von teilweisen Verbesserungen, etwa der Schulbänke allein, alles Heil erwarten. Es muß auf der ganzen Front angegriffen werden, wenn man Erfolg sehen will. Und auch dann wird die Kurzsichtigkeit nicht vollkommen verschwinden, denn manche Faktoren auszuschalten ist die Schulgesundheitspflege völlig außer stande. Ohne Bucharbeit geht es bei der Mittelschulbildung nicht ab; werden doch selbst auf den Bänken der Volksschule eine Anzahl besonders disponierter Augen kurzsichtig. Die Erwerbung höherer Geistesbildung wird also immer mit dem Mißstand Hand in Hand gehen, daß dabei ein Teil der minder widerstandsfähigen Jugend kurzsichtig wird, sowie ein anderer dabei Blutarmut oder Schiefwuchs erwirbt. Sodann ist vor Augen zu behalten, daß die häuslichen Verhältnisse sowohl im Quantum als im Quale der Augenarbeit ein sehr wichtiges Wort bei Entstehung der Kurzsichtigkeit mitsprechen, und daß diese der öffentlichen Gesundheitspflege nur in geringem Maße zugängig sind. Endlich

Digitized by Google

darf nochmals daran erinnert werden, daß es auch eine von Augenarbeit unabhängige Kurzſichtigkeit giebt, und daß gerade dieſe zwar ſelten iſt, aber Neigung hat, hohe Grade zu erreichen.

Das Ziel kann alſo nicht vollkommene Verhütung der Kurzſichtigkeit ſein, ſondern Minderung der Zahl und vor allem auch dem Grade nach.

Litteratur: Hermann Cohn, Unterſuchung der Augen von 10000 Schulkindern. Leipzig 1867. — Tſcherning, Gräfes Archiv, Bd. XXIX. 1. S. 201. 1883. — Seggel, Gräfes Archiv, Bd. XXX. 2. 1884. — Erismann, Die Schulhygiene in Moskau. Zeitſchrift für Schulgeſundheitspflege von Kotelmann. 1888. — Stilling, Kurzſichtigkeit und Schädelbau. Wiesbaden 1888. — Seggel, Archiv für Augenheilkunde, Bd. XVIII. 1888. — Bär, Über das Verhalten des Orbitalindex. Diſſertation. München 1888. — Schmidt-Rimpler, Gräfes Archiv. XXXV. 1. 1889. — Kirchner, Zeitſchrift für Hygiene, Bd. VII. 1889. — v. Hippel, Über den Einfluß hygieniſcher Maßregeln auf die Schulmyopie Gießen 1889. — Schmidt-Rimpler, Die Schulkurzſichtigkeit und ihre Bekämpfung. Leipzig 1890. — Seggel, Gräfes Archiv. XXXVI. 2. 1890. — Krotoſchin, Archiv für Augenheilkunde, Bd. XXII. 4. 1891. — Proskauer, Gräfes Archiv. XXXVII. 2. 1891. — Rymsza, Diſſertation Dorpat. 1892. — Hermann Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien, Urban und Schwarzenberg. 1892. — Schubert, Die Steilſchrift. Zeitſchrift für Schulgeſundheitspflege. 1895. — Schnabel und Herrnheiſer, Über Staphyloma posticum ꝛc. Berlin, Fiſcher. 1895. — Heinrich, Gräfes Archiv. Bd. XXXXII. 3. Teil. — Eversbuſch, Kurzſichtigkeit und Schule. Rektoratsrede. Erlangen 1896.

Nürnberg. Schubert.

Kyphoſis

ſ. Rückgratsverkrümmung

Digitized by Google

Lachkrampf

1. Definition. 2. Vorkommen im Kindesalter. 3. Erkennung. 4. Bedeutung.

1. Definition. Als Lachkrampf bezeichnet man ein unwillkürliches und auch willkürlich nicht unterdrückbares anfallsweises Lachen, für welches nicht nur ein entsprechender äußerer Anlaß, sondern auch ein entsprechendes Vorstellungsmotiv vollständig fehlt. Die Dauer erstreckt sich mitunter nur auf einige Sekunden, mitunter auch auf 2—3 Stunden. Die Stimmung ist dabei gleichgiltig oder zuweilen sogar gedrückt. Nicht selten schließt sich der Lachkrampf geradezu an eine traurige Empfindung oder Vorstellung an. Zuweilen ist zwar ein heitrer Anlaß oder eine heitre Vorstellung vorhanden und daher das Lachen zunächst normal, wird aber dadurch zum pathologischen Lachkrampf, daß es den Anlaß, trotz der Geringfügigkeit des letzteren, sehr lange, oft geradezu in quälender Weise überdauert.

2. Vorkommen im Kindesalter. Lachkrämpfe kommen im Kindesalter am häufigsten bei der Hysterie vor. Sie gehören zu den frühesten und gewöhnlichsten Symptomen dieser Krankheit. Gelegentlich habe ich sie auch im Beginn der chronischen Paranoia — ohne entsprechende Wahnvorstellungen — beobachtet. Nicht selten sind sie bei der sog. Guinonschen Krankheit (Maladie des tics) der Kinder. Ferner findet man sie in seltenen Fällen bei organischen Gehirnkrankheiten, z. B. bei der cerebralen Kinderlähmung. Ich habe einen 5jährigen, an einer solchen leidenden Knaben behandelt, bei welchem solche Lachanfälle ohne entsprechenden psychischen Inhalt zusammen mit epileptischen Anfällen (Jacksonsche Form) auftraten. Nach Entfernung zweier Askariden (Spulwürmer) verschwanden die Anfälle, während die halbseitige Lähmung natürlich unverändert blieb.

3. Erkennung. Die Erkennung ist gewöhnlich leicht, da es sich fast stets um Kinder handelt, welche bereits so alt sind, daß sie auf zweckmäßige Fragen Auskunft geben können, ob ihrem Lachen eine heitere Stimmung zu Grunde liegt oder nicht. Fehlt eine solche, so ist das Lachen pathologisch. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, daß gerade im Kindesalter oft ein kleiner Anlaß ein unverhältnismäßig lautes und langes Lachen erregen kann. Der Lachkrampf ist dem befallenen Kinde selbst oft unangenehm.

4. Bedeutung. Diese ist durch die obigen Angaben über das Vorkommen genügend beleuchtet. Das pathologische Lachen ist stets als ein ernstes Krankheitssymptom aufzufassen und sollte jedenfalls zur Konsultation eines sachverständigen Arztes veranlassen.

5. Behandlung im Anfall. Am wichtigsten ist Trennung von den übrigen Kindern (Geschwistern, Schulkameraden ꝛc.) Bei sehr hartnäckigen Anfällen wirkt Bettruhe in einem leicht verdunkelten Zimmer sehr günstig. Kalte Abreibungen steigern den Krampf oft und sind daher nicht ratsam. Am besten setzt man sich so, daß man von dem Kind nicht gesehen wird, und vermeidet jede Anrede. Ganz nutzlos, oft geradezu schädlich ist Anfahren, Schelten u. dgl. m.

Jena. Ziehen.

Landkarten

s. Karten

Digitized by Google

Landwirtschaftliche Lehranstalten

I. In Preußen. 1. Die Schulen. A. Niedere Schulen: a) Ackerbauschulen, α) theoretisch-praktische, β) theoretische, b) landwirtschaftliche Winterschulen. B. Höhere Schulen: Die Landwirtschaftsschulen, a) Einrichtung, b) pädagogische Bedeutung, α) Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts, β) freie Gestaltung des Lehrplans, γ) Möglichkeit der Konzentration, δ) die Landwirtschaftsschulen als Glied eines künftigen Systems von Berufsschulen. 2. Die Lehrer: A. Vorbildung, a) fachliche, b) pädagogische; B. Äußere Stellung. — II. In den übrigen Staaten des deutschen Reiches und in Österreich. A. Niedere Schulen: a) Ackerbauschulen, b) Landwirtschaftliche Winterschulen. B. Landwirtschaftsschulen.

Da die landwirtschaftlichen Lehranstalten hier nicht vom landwirtschaftlichen, sondern vom pädagogischen Standpunkte zu betrachten sind, so schließe ich den akademischen Unterricht aus und handle nur von den landwirtschaftlichen Schulen.

I. In Preußen. 1. Die Schulen. **A. Niedere Schulen.** a) Die älteste Form landwirtschaftlicher Schulen in Preußen und in Deutschland überhaupt sind die Ackerbauschulen. Dieselben sind, nach der Definition des preußischen Ministeriums für Landwirtschaft, Domänen und Forsten, niedere landwirtschaftliche Unterrichtsanstalten, „welche die Kenntnisse der absolvierten Volksschule voraussetzen. Sie haben die Aufgabe, in einem theoretischen bezw. theoretisch-praktischen Kursus von $1^1/_2$ bis 2 Jahren solchen Schülern, welche auf eine tüchtige Berufsbildung bedacht sind und die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst nicht erstreben wollen oder bereits auf einer anderen, nicht landwirtschaftlichen Lehranstalt erworben haben, Gelegenheit zum Erwerbe der nötigen Kenntnisse zu geben, welche zu einem rationellen, den Zeitverhältnissen entsprechenden Betriebe der Landwirtschaft erforderlich sind." Sie suchen dies Ziel zu erreichen durch Unterricht in den Elementarfächern (der meist noch sehr nötig ist), in den Naturwissenschaften und in der Landwirtschaft. Sie unterscheiden sich in theoretisch-praktische und in rein theoretische Ackerbauschulen.

α) Theoretisch-praktische Ackerbauschulen sind solche, welche mit einer Gutswirtschaft verbunden sind, in welcher die Schüler zugleich praktisch arbeiten. Es gab deren 1895:

in Ostpreußen	3	mit 67	Schülern
„ Westpreußen	1	„ 6	„
„ Brandenburg	2	„ 96	„
„ Schlesien	1	„ 60	„
„ Sachsen	1	„ 83	„
„ Westfalen	2	„ 49	„
„ Hohenzollern	1	„ 15	„
zusammen	11	mit 376	Schülern.

3 von diesen Schulen sind Stiftungen, 8 Privatunternehmungen mit Provinzialunterstützung. Entstanden sind von ihnen 1841 bis 50 2, 1851—60 2, 1861—70 1, 1871 bis 80 4, 1881—90 2.

β) Theoretische Ackerbauschulen sind solche, welche nicht mit einer Gutswirtschaft verbunden sind, und in welchen die Schüler daher auch in der Landwirtschaft nicht durch Ausführung landwirtschaftlicher Arbeiten, sondern durch schulmäßigen Unterricht unterwiesen werden (wobei natürlich eine vorangehende oder nachfolgende praktische Lehrzeit vorausgesetzt wird). Solcher Schulen gab es Ende 1895:

in Brandenburg	1	mit 60	Schülern
„ Schleswig-Holstein	3	„ 194	„
„ Hannover	6	„ 298	„
„ Westfalen	3	„ 53	„
„ der Rheinprovinz	1	„ 4	„
zusammen	14	mit 609	Schülern.

7 von diesen Schulen sind städtische, 3 Kreis-, 1 Provinzial-, 3 Vereins-, 1 Privatunternehmungen. Entstanden sind von ihnen 1851 bis 60 2, 1861—70 5, 1871—80 4, 1881 bis 90 3, 1891—95 1.

Diese Daten zeigen, daß die theoretisch-praktischen Ackerbauschulen allmählich von den theoretischen überholt wurden. Jedoch stellten sich auch bei den letzteren sehr bald zwei Übelstände heraus, welche zu weiteren Wandlungen führten.

Der eine Übelstand war, daß diese Schulen im Sommer nur schwach besucht waren (und auch noch sind, denn die obigen Schülerzahlen gelten für den Winter), weil die Schüler alsdann von ihren Eltern zur Arbeit gebraucht wurden. Der zweite Übelstand war die außerordentlich ungleichmäßige Vorbildung der Schüler, welche zwischen der dürftigsten Dorfschulbildung und dem Primanerstandpunkt variierte. Der Unterricht mußte naturgemäß sich nach der ersteren richten; auf diese Weise war aber für Schüler, welche von höheren Schulen kamen, sehr schlecht gesorgt. Diese Übelstände führten zu zwei neuen Schulformen, der landwirtschaft-

Digitized by Google

lichen Winterschule und der Landwirtschaftsschule.

b) Die landwirtschaftlichen Winterschulen sind nach der Definition des Ministeriums „auf der Volks- und Fortbildungsschule weiterbauende Fachschulen, bestehend aus zwei Winterkursen. Die Anstalten haben die Aufgabe, den Söhnen solcher Landwirte, welche die Arbeitskraft derselben während des Sommerhalbjahres nicht entbehren können, oder denjenigen jungen Landwirten, welche ihrer Verhältnisse halber sich nicht in der Lage befinden, den zweijährigen Kursus einer Ackerbauschule zu absolvieren, dasjenige Maß von praktisch verwertbaren Kenntnissen zu verleihen, dessen sie bedürfen, um die Landwirtschaft mit Vorteil zu betreiben und ihre künftige Stellung im Gemeindeleben den gesetzlichen Voraussetzungen und Anforderungen entsprechend ausfüllen zu können."

Die Unterrichtsgegenstände, welche sie zu diesem Zwecke betreiben, sind Deutsch, Rechnen, Naturwissenschaften (besonders Chemie) und Landwirtschaftslehre (Pflanzenproduktions-, Tierproduktions- und Betriebslehre). Manche lehren außerdem auch noch Geometrie, Geographie, Geschichte u. a.

Es gab in Preußen Ende 1895 an landwirtschaftlichen Winterschulen:

in Ostpreußen . . .	6	mit 179	Schülern,
„ Westpreußen . .	3	„ 57	„
„ Brandenburg . .	3	„ 93	„
„ Pommern . . .	2	„ 18	„
„ Posen	2	„ 61	„
„ Schlesien . . .	5	„ 385	„
„ Sachsen . . .	6	„ 306	„
„ Schleswig-Holstein	4	„ 78	„
„ Hannover . . .	18	„ 696	„
„ Westfalen . . .	13	„ 619	„
„ Hessen-Nassau . .	11	„ 262	„
„ der Rheinprovinz .	25	„ 638	„
„ Hohenzollern . .	1	„ 20	„
zusammen	99	mit 3412	Schülern.

Außerdem noch weitere 6, welche mit Ackerbauschulen verbunden und bei diesen bereits mitgezählt sind, so daß die Schülerzahl der Ackerbauschulen eigentlich niedriger und die der Winterschulen höher ist als angegeben.

53 landwirtschaftliche Winterschulen sind Unternehmungen von landwirtschaftlichen Vereinen, 14 von Stadt- oder Landgemeinden, 25 von Kreisen, 2 von Provinzen; 2 sind Privatunternehmungen. Entstanden sind von ihnen 1861—70 2 (nach süddeutschem Muster; denn in Süddeutschland waren Schulen dieser Art schon früher errichtet worden), 1871—80 23, 1881—90 37, 1891—95 36.

Bei 4 von diesen Schulen dauert der Kursus nur einen Winter, bei 2 anderen sogar nur 3 Monate. Bei den übrigen ist der Kursus auf 2 Winter berechnet; doch kommen nicht alle Schüler im zweiten Winter wieder.

Die meisten dieser Schulen sind einklassig, da bei den wenigsten die Schülerzahl so groß ist, daß zwei aufsteigende Klassen errichtet werden können. Das Lehrpersonal der einklassigen Winterschule besteht gewöhnlich aus einem Landwirtschaftslehrer, welcher den naturwissenschaftlichen und landwirtschaftlichen Unterricht erteilt, dem Kreistierarzt und einigen Lehrern des Ortes, welche in den Elementarfächern unterrichten.

Die Lehrpläne der landwirtschaftlichen Winterschulen (wie auch der Ackerbauschulen) sind sehr verschieden; nur in der Rheinprovinz besteht seit einigen Jahren ein einheitlicher Lehrplan, der aber jetzt bereits wieder abgeändert werden soll. Jedoch ist ein einheitlicher Lehrplan, etwa für die ganze Monarchie, weder notwendig, weil ein Übergang von Schülern aus einer Schule in die andere wohl kaum vorkommt, noch auch möglich, teils weil die Bedürfnisse der verschiedenen Gegenden verschieden sind, teils wegen der Verschiedenheit des Lehrpersonals. Die Aufstellung der Lehrpläne bleibt also am besten den einzelnen Schulen überlassen. Freilich ist für die einklassige Winterschule die Aufstellung eines brauchbaren Lehrplanes nicht ganz leicht, weil die alten Schüler Neues lernen, und doch die neuen Schüler mit ihnen mitkommen sollen. Diese Schwierigkeit würde man am leichtesten wegschaffen, wenn man nur jeden zweiten Winter neue Schüler aufnähme. Wo dies unthunlich erscheint, muß man die Pensen der beiden Winter möglichst unabhängig voneinander machen, also sie etwa so verteilen:

I. Winter:	II. Winter:
Deutsch: Orthographie und Interpunktion. Geschäftsaufsätze zum Ackerbau, Schriftwesen der Gemeinde-Vorstände und Verkehr mit den Behörden.	Deutsch: Orthographie und Interpunktion. Geschäftsaufsätze zur Viehzucht und Betriebslehre.
Rechnen: Die vier Spezies in ganzen Zahlen, gemeinen und Dezimalbrüchen in Anwendung auf Flächen- und Körperberechnung.	Rechnen: Die vier Spezies in ganzen Zahlen, gemeinen und Dezimalbrüchen in Anwendung auf Zins- u. a. Geschäftsrechnungen.
Chemie der Pflanzennährstoffe.	Chemie der tierischen Nährstoffe.

Digitized by Google

I. Winter:	II. Winter:
Pflanzenproduktionslehre mit Einschaltung der hierzu notwendigen Belehrungen aus der Mineralogie (bei der Bodenkunde), Physik (z. B. bei der Bodenbearbeitung und den dazu gehörigen Geräten und Maschinen), Botanik und Zoologie (Pflanzenschädlinge).	Tierproduktionslehre mit Einschaltung der hierzu notwendigen naturwissenschaftlichen Belehrungen, besonders aus der tierischen Anatomie und Physiologie.
Feldmessen, Nivellieren und Planzeichnen.	Betriebslehre und Buchführung.

In diesem Lehrplan kommen nur die Elemente der deutschen Grammatik, des Rechnens und der Chemie doppelt vor, aber jedesmal in anderer Anwendung. Im übrigen ergänzt jeder Kursus den andern, ohne ihn vorauszusetzen; und innerhalb jedes Kursus ist nach Möglichkeit das Konzentrationsprinzip durchgeführt, so daß das eine Mal der Ackerbau, das andere Mal die Viehzucht den Mittelpunkt des Unterrichts bildet. Bei den meisten mir bekannten Lehrplänen wird dies Prinzip noch zu wenig beachtet: es werden häufig die verschiedenen Naturwissenschaften und noch dazu die einzelnen Teile der Pflanzen- und Tierproduktionslehre als eigene Disziplinen nebeneinander statt nacheinander betrieben, wodurch der Unterricht natürlich sehr erschwert wird. Doch hat ein Fortschritt zum Bessern begonnen.

B. Höhere Schulen. Der zweite Übelstand bei den alten Ackerbauschulen, welche allen Bedürfnissen des landwirtschaftlichen Unterrichts dienen sollten und wollten, war, daß sie vielen Schülern zu wenig boten. Diejenigen Landwirte, welche für ihre Söhne das Einjährig-Freiwilligenrecht wünschten, waren darauf angewiesen, sie in die nächsten Gymnasien, Realgymnasien oder höheren Bürgerschulen zu schicken, wo sie mit Widerwillen allerlei lernen sollten, was sie nicht brauchten, und von dem, was sie brauchten, fast nichts lernten. Dies führte im Jahre 1875 zur Gründung der Landwirtschaftsschulen.

a) Die Landwirtschaftsschulen sind nach der Definition des Ministeriums „öffentliche Lehranstalten, welche nach dem von den Herren Ministern für die landwirtschaftlichen Angelegenheiten und der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten gemeinsam erlassenen Reglement für die Landwirtschaftsschulen vom 10. August 1875 eingerichtet sind. Sie sind der Regel nach nicht Staatsanstalten, sondern vom Staate subventionierte städtische, landwirtschaftliche Vereins-, Kreis- oder Provinzial-Institute und haben den Zweck, ihren Zöglingen eine für den zukünftigen praktischen Lebensberuf ausreichende allgemeine Bildung, die zugleich die Berechtigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst gewährt, und eine möglichst vollständige theoretische Vorbildung für den landwirtschaftlichen Beruf zu geben."

„Der Kursus der Landwirtschaftsschule ist ein dreijähriger; als Vorbedingung zur Aufnahme in die unterste Klasse ist erforderlich die durch ein betreffendes Schulzeugnis oder ein Aufnahmeexamen nachzuweisende Reife für die Tertia eines Gymnasiums, eines Realgymnasiums oder einer anderen berechtigten öffentlichen Schule." Der Lehrplan war nach der Ordnung von 1875 folgender:

	III	II	I
1. Religion (fakultativ) wöchentl. Stunden	1	1	1
2. Sprachen (Deutsch und 2 fremde Sprachen)	9	9	9
3. Geographie und Geschichte	4	4	4
4. Mathematik	5	4	4
5. Naturwissenschaften			
a) Zoologie und Botanik	4	4	2
b) Physik	2	2	2
c) Chemie (und Mineralogie)	2	4	4
6. Landwirtschaftslehre			
a) Pflanzenproduktionslehre }			
b) Tierproduktionslehre }	4	4	2
c) Betriebslehre	—	—	4
7. Zeichnen	2	2	2
8. Turnen und Singen	3	3	3
zusammen	36	37	37

Als fremde Sprachen (deren Auswahl den einzelnen Schulen überlassen war) trieben einige Französisch und Latein, andere Französisch und Englisch, eine Latein und Englisch. 1892 ist der obige Lehrplan dahin abgeändert worden, daß nur noch eine fremde Sprache verlangt wird; als solche haben alle Schulen bis auf eine Französisch gewählt.

Die Lehrziele im Deutschen, im Französischen, in der Geschichte, Geographie und Mathematik sind im wesentlichen dieselben wie für die Unterekunda der übrigen höheren Schulen in Preußen; in den Naturwissenschaften und in der Landwirtschaftslehre lauten sie folgendermaßen:

„Naturwissenschaften: a) Zoologie. Bekanntschaft mit den Unterschieden der Tierklassen, mit den Hauptlehren der Anatomie und Physiologie mit besonderer Berücksichtigung der für die Landwirtschaft wichtigen Tiere.

b) Botanik. Kenntnis der wichtigeren Pflanzenfamilien und des Wesentlichsten aus der Anatomie, Physiologie und Pathologie.

Digitized by Google

c) Mineralogie und Bodenkunde. Bekanntschaft mit den wichtigsten Mineralien, ihren Eigenschaften und ihrer Benutzung; Kenntnis der verschiedenen Bodenarten, ihrer Bildung und landwirtschaftlichen Bedeutung.

d) Physik. Vertrautheit (durch Experimente gewonnen) mit den Hauptgesetzen der gesamten elementaren Physik (Eigenschaften der Körper, Gleichgewicht und Bewegung, Schall, Wärme, Licht, Magnetismus, Elektrizität), Meteorologie.

e) Chemie. Kenntnis der wichtigsten Elemente und ihrer Verbindungen, sowie der denselben zu Grunde liegenden Prozesse mit besonderer Rücksicht auf die Physiologie und die landwirtschaftlich-technischen Gewerbe.

Landwirtschaftslehre. a) Pflanzenproduktionslehre. Kenntnis der Grundsätze der Bearbeitung und Melioration des Bodens sowie des Pflanzenbaues. Bekanntschaft mit der Kultur der wichtigsten Pflanzen.

b) Tierproduktionslehre. Verständnis von den Grundsätzen der Züchtung, Ernährung und Pflege der landwirtschaftlichen Haustiere.

c) Betriebslehre. Kenntnis der Betriebsfaktoren als solcher und in ihrer Verbindung zu Wirtschaftssystemen mit Berücksichtigung der einschlagenden Lehren der Nationalökonomie. Buchführung."

Die Abgangs- oder Reifeprüfung, deren Bestehen zum einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigt, bewegt sich an den Landwirtschaftsschulen im ganzen in denselben Formen wie bei den übrigen preußischen höheren Schulen (doch haben sie die bedenklichen Vorschriften dieser über die Dispensationen von der mündlichen Prüfung nicht adoptiert). Als Prüfungskommissar fungiert ein Schulrat der Bezirksregierung, welcher die betr. Schule unterstellt ist. Zur schriftlichen Prüfung gehören: a) ein deutscher Aufsatz; b) eine französisch-deutsche und eine deutsch-französische Übersetzung; c) die Lösung von 4 Aufgaben, je einer aus dem bürgerlichen Rechnen, der Planimetrie, der Arithmetik und der Trigonometrie oder Stereometrie; d) eine naturwissenschaftliche Arbeit; e) eine landwirtschaftliche Arbeit. — Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf Deutsch, Französisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften und Landwirtschaftslehre. — Durch Königlichen Erlaß vom 8. Mai 1895 sind die Reifezeugnisse der Landwirtschaftsschule auch in Bezug auf die Zulassung zum Subalterndienst den Reifezeugnissen der Realprogymnasien und berechtigten Realschulen gleichgestellt.

Die Zahl der preußischen Landwirtschaftsschulen beträgt 16; es sind: in Ostpreußen: Marggrabowa und Heiligenbeil, in Westpreußen: Marienburg, in Posen: Samter, in Schlesien: Liegnitz und Brieg, in Pommern: Schivelbein und Eldena, in Brandenburg: Dahme, in Schleswig-Holstein: Flensburg (jetzt mit einer Oberrealschule verbunden), in Hannover: Hildesheim, in Hessen-Nassau: Weilburg, in Westfalen: Herford und Lüdinghausen, in der Rheinprovinz: Cleve und Bitburg.

Sie sind sämtlich in den Jahren 1875 bis 1880 entstanden und zwar entweder aus älteren Ackerbauschulen entwickelt (daher mit manchen auch noch Ackerbauschulen oder landwirtschaftliche Winterschulen verbunden sind, die oben mitgezählt worden sind), teils neu gegründet worden.

Mit fast allen sind eigene Vorschulen verbunden, welche diejenigen Schüler aufnehmen, welche die Reife für Tertia nicht haben. 10 haben eine dreiklassige Vorschule (Sexta, Quinta und Quarta), 4 eine zweiklassige (Quinta und Quarta), 1 eine einklassige (Quarta). Die Lehrpläne dieser Vorschulen sind verschieden.

Die Zahl der Schüler betrug Ende 1895 in den Vorschulklassen 640, in den Klassen III—I 1175. Bis Ende 1895 haben die Landwirtschaftsschulen 3801 Schüler mit dem Zeugnis der Reife entlassen.

b) Was die Bedeutung dieser Schulen für die Landwirtschaft betrifft, so mögen diese Zahlen genügen. Hier soll nur auf ihre pädagogische Bedeutung näher eingegangen werden.

α) Stellt man ihren Lehrplan mit demjenigen der übrigen höheren Schulen in Preußen zusammen, so ergeben sich für die entsprechenden drei Klassen (Untertertia, Obertertia und Unterfekunda) der Gymnasien und Progymnasien (G), der Realgymnasien und Realprogymnasien (Rg), der Oberrealschulen (O), der Realschulen (R) und der Landwirtschaftsschulen (L) folgende Zahlen wöchentlicher Stunden:

	G	Rg	O	R	L
Deutsch	7	9	9	12	12—15
Fremde Sprachen . .	48	34	30	26	12—15
Geschichte und Erdkunde	9	11	11	11	12
Mathematik	10	15	16	15	13
Naturwissenschaften . .	6	9	12	12	26 } 40
Landwirtschaftslehre .	—	—	—	—	14 }
Zeichnen	4	6	6	6	6

Digitized by Google

Eine Vergleichung dieser Zahlen zeigt, daß der fremdsprachliche Unterricht nicht nur in den Gymnasien, sondern auch in den sog. realistischen Anstalten dominiert; die letzteren führen diesen Namen nur dann mit Recht, wenn man das lucus a non lucendo oder canis a non canendo gelten läßt. Die wahren Realschulen sind die Landwirtschaftsschulen: nur an ihnen ist ein ausgiebiger naturwissenschaftlicher Unterricht vorhanden. Dazu kommt noch, daß alle Landwirtschaftsschulen Schulgärten besitzen, die den übrigen höheren Schulen meist noch fehlen (ihre Größe schwankt von 3 bis 260 Ar). Aus diesen Thatsachen erwächst für sie die Verpflichtung, den naturwissenschaftlichen (und auch den landwirtschaftlichen) Unterricht so zu betreiben, daß er für die formale Bildung der Schüler dasselbe leistet, was die übrigen höheren Schulen mit ihrer „sprachlich-logischen Schulung" leisten wollen, d. h. nicht die Köpfe der Schüler mit Kenntnisstoff anzufüllen, sondern sie im Beobachten, Verstehen, Urteilen und Schließen zu üben, also kurz, die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts weiter zu entwickeln, weil sie dazu am meisten Zeit haben. Daß die Landwirtschaftsschulen sich dieses nobile officium auch bewußt sind, zeigen die aus ihnen hervorgegangenen Arbeiten von Wilbrand für den chemischen, von Sumpf für den physikalischen, von Kienitz-Gerloff für den botanischen Unterricht und von Krausbauer (Pseudonym Odo Twiehausen) für den naturwissenschaftlichen Elementar-Unterricht.

β) Diese und andere pädagogische Bestrebungen an den Landwirtschaftsschulen könnten nicht gedeihen ohne eine zweite Eigentümlichkeit welche sie seit 1892 von den übrigen höheren Schulen Preußens unterscheidet; das ist die an ihnen noch vorhandene Freiheit der Bewegung. Eine von oben her bis ins einzelne festgelegte Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelne Klassen giebt es hier nicht; und eine solche ist auch vollkommen unnötig, da ein Austausch von Schülern zwischen den einzelnen Schulen nur sehr selten vorkommt. Vorgeschrieben ist weiter nichts als der oben S. 284 mitgeteilte Lehrplan; jedoch auch bei diesem ist es gestattet, die Stunden für die einzelnen Lehrgegenstände auf die Klassen anders zu verteilen, sofern nur ihre Gesamtzahl unverändert bleibt. Infolge dessen sind die Lehrpläne der einzelnen Schulen verschieden; als Beispiel stehe hier derjenige der Landwirtschaftsschule zu Weilburg, welcher so eingerichtet ist, daß von III aufwärts halbjährliche Aufnahmen und Versetzungen (welche viel strenger sein können als jährliche) möglich sind.

	V	IV	III	II	I
Während des ganzen Jahres:					
Turnen	4	4	2	2	2
Gesang	2	2	2	2	2
Religion	2	2	1	1	1
Deutsch und Geschichte	6	8	6	6	6
Schreiben	2	—	—	—	—
Französisch	6	6	4	4	4
Erdkunde	2	2	2	2	2
Daneben im Sommer:					
Math. Geometrie und Linearzeichnen	2	3	5	4	4
Feldmessen und Nivellieren	—	—	—	2	—
Rechnen	4	3	2	—	2
Nat. Chemie	—	—	8	4	4
Mineralogie	—	2	—	—	—
Botanik	2	2	4	4	2
Wirtsch. Pflanzenproduktionslehre	—	—	—	7	3
Betriebslehre	—	—	—	—	6
Dagegen im Winter:					
Math. Rechnen und Arithmetik	4	3	5	4	4
Freihandzeichnen	2	3	2	2	2
Nat. Physik	—	2	4	4	4
Mineralogie	—	—	4	—	—
Zoologie	2	2	4	4	2
Wirtsch. Tierproduktionslehre	—	—	—	5	5
Buchführung	—	—	—	—	2

γ) Diese Freiheit der Bewegung ermöglicht zugleich für den Lehrplan der Landwirtschaftsschulen eine viel größere Konzentration, als sie die übrigen höheren Schulen haben. Die naturgemäßen Konzentrationsmittelpunkte sind in der Landwirtschaftsschule für die sprachlich-historischen Fächer (Herbarts Fächer des Umgangs) die Geschichte, für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer (Herbarts Fächer der Erfahrung) die Landwirtschaftslehre. Auf diese beiden Mittelpunkte sind in dem angeführten Beispiel die übrigen Fächer folgendermaßen bezogen.

(S. Tab. S. 287.)

In ähnlicher Weise bildet auf dem anderen Gebiet im Sommer die Pflanzenproduktionslehre den Mittelpunkt, an welchen sich Botanik und Chemie anschließen, im Winter die Tierproduktionslehre, an welche sich die Zoologie anschließt. Auch die Physik und Mathematik entnehmen ihre Stoffe und Aufgaben möglichst dem landwirtschaftlichen Gebiete.

δ) Gewöhnlich meint man, daß es nur zweierlei Hauptarten von Schulen geben könne,

Digitized by Google

	Geschichte	Deutsche Lektüre	Französ. Lekt.	Erdkunde
V.	Im Sommer Lesestücke allgemein ethischen Inhalts, im Winter Lesestücke zur neueren deutschen Geschichte.			Heimatskunde.
IV.	Altertum.	Homer, Herodot, Schillersche Gedichte nach antiken Stoffen.	Stücke aus der Sage und Geschichte des Altertums.	Mittelmeerländer.
III.	Mittelalter.	Nibelungen, Tell, Gedichte von Uhland und Schiller nach mittelalterlichen Stoffen.	Stücke aus der Sage und Geschichte des Mittelalters.	Deutschland.
II.	1492—1786.	Götz von Berlichingen, Wallenstein; Klopstock, Lessing.	Friedrich d. Gr., histoire de montemps.	Nord- und Ost-Europa, fremde Erdteile.
I.	1786—1888.	Goethe, Schiller, Dichter der Befreiungskriege, Uhland, Geibel.	Mignet, histoire de la révolution française.	Allgemeine Erdkunde.

Schulen für allgemeine Bildung und Fachschulen. Die Landwirtschaftsschulen zeigen, daß noch eine dritte Schulart möglich ist: die Berufsschule, wobei ich unter Berufsbildung eine Bildung verstehe, welche sich zusammensetzt aus der allgemeinen Bildung desjenigen Niveaus, auf welchem der betreffende Berufsstand steht, und der entsprechenden Fachbildung. Und ich glaube, daß diese Erkenntnis nicht wenig ersprießlich ist. Wir haben jetzt in Preußen dreierlei Schulen allgemeiner Bildung für das Einjährig-Freiwilligen-Niveau und dreierlei Schulen allgemeiner Bildung für das Niveau des angehenden Studenten. Beides sind offenbare Widersprüche, da es mehrere allgemeine Bildungen für ein bestimmtes Niveau nicht geben kann. Es ist mithin nur zweierlei möglich: entweder ist eine von den dreierlei Schulen die wahre Allgemeinbildungsschule und die beiden anderen sind es nicht, oder sie sind es alle drei nicht. Die Landwirtschaftsschule zeigt, daß sie es alle drei nicht sind, daß vielmehr alle drei mit Elementen von Fachbildung durchsetzt sind; und sie zeigt zugleich, in welcher Richtung die Abhilfe zu suchen ist, wenn man auf dem Gebiete des höheren Schulwesens zu klaren und ersprießlichen Verhältnissen kommen will. Der Einjährig-Freiwillige muß Französisch lesen können, der angehende Student außerdem Latein, Englisch und Griechisch; was der fremdsprachliche Unterricht darüber hinaus betreibt, ist, ob er nun dem alten Kultus des Extemporale oder dem neuen Kultus des Parlierens huldigt, nicht allgemeine Bildung, sondern Fachbildung. Nun sagt man freilich, daß dies der „logischen Schulung" wegen geschehe; aber nirgend ist bewiesen, daß diese nur auf diesem Wege erreicht werden könne, und die Landwirtschaftsschule beweist das Gegenteil. Logische Schulung kann nicht nur an der Grammatik, sondern auch an der Mathematik oder an den Naturwissenschaften oder an der Düngers- und Fütterungslehre gewonnen werden; es kommt nur darauf an, daß diese Gegenstände diesem Zwecke gemäß betrieben werden, daß die Zeit dazu vorhanden ist, und, was die Hauptsache ist, daß die Schüler für den betreffenden Gegenstand Begabung und Neigung besitzen. Dieser Gegenstand ist aber der ihres künftigen Berufes. Daraus folgt, daß an die Stelle der gegenwärtigen höheren Schulen, welche Schulen allgemeiner Bildung sein wollen oder sollen, es aber nicht sind noch sein können, Berufsschulen treten müssen; und die Landwirtschaftsschule zeigt zugleich, wie das möglich ist. Ersetzt man nämlich in ihr die Landwirtschaftslehre durch Englisch (lesen) und ein Mehr von Mathematik und Zeichnen, so hat man die Gewerbeschule; ersetzt man die Landwirtschaftslehre und den größeren Teil der Naturwissenschaften durch Englisch (lesen) und französische und englische Sprech- und Schreibübungen, so hat man die Handelsschule; ersetzt man die letzteren durch Latein, so hat man das Unter- oder Progymnasium (das Griechische kann dann von Obersekunda ab 12-stündig getrieben werden). Und zugleich ist hiermit der Weg gewiesen, wie den Bedürfnissen derjenigen Städte gerecht zu werden ist, welche nur eine höhere Schule haben und haben können (das sind aber in Preußen 83 % aller Städte, welche überhaupt höhere Schulen haben); für diese paßt weder ein Progymnasium, welches nur der Vorbildung zu gelehrten Berufsarten dient, noch die sog. Realschule, welche nur für den künftigen Kaufmann geeignet ist, sondern nur eine Anstalt, welche vermöge eines Bifurkationssystems alle jene 4 Schularten in sich vereinigt, etwa nach folgendem Schema (in welchem L Landwirtschaftsschule, Ge Gewerbeschule, H Handelsschule, Gy Gymnasium und das Zeichen = Kombination bedeutet):

Digitized by Google

	VI	V	IV	Unter-III
Religion	2	2	2	2
Deutsch und Geschichte	4	6	6	6
Schreiben	2	2	—	—
Französisch	6	6	6 \ 2	6 \ 2
Latein	—	—	— / 6	— / 6
Erdkunde	2	2	2	2
Zoologie und Botanik	2	2	2	2
Physik	—	—	2	2
Chemie	—	—	—	2
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4
Zeichnen	2	2	2	2
	24	26	26/28	28/30

	Ober-III	Unter-II
Religion	2	2
Deutsch und Geschichte	6	6
Französisch	3	3
Erdkunde	1	1
Rechnen und Mathematik	4	4

	L	Ge	H	Gy	L	Ge	H	Gy
Latein	—	—	—	10	—	—	—	10
Englisch (lesen)	—	4	4	4	—	4	4	4
Französ. u. engl. Sprech. u. Schreib.	—	—	10	—	—	—	10	—
Physik, Chemie u. Mineralogie	6	6	—	—	4	4	—	—
Mathematik und Zeichnen	—	4	—	—	—	6	—	—
Landwirtschaftslehre (mit Zool. u. Bot.)	8	—	—	—	10	—	—	—
	30				30			

Dazu je 5 schriftliche Arbeiten bei der Abschlußprüfung:

L.	Ge.	H.	Gy.
	Deutscher Aufsatz		
	Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche		
—	Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche		
—	—	Übersetzung a. d. Deutschen ins Franz. od. Engl.	Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche.
Naturwissenschaftliche Arbeit		—	—
Mathematische Arbeit			
Landw. Arbeit.	—	—	—

Kehren wir nach diesem Ausblick in die Zukunft, welches die Landwirtschaftsschule wohl als ein nicht ganz unwichtiges Glied in der Entwickelung unseres höheren Schulwesens erkennen läßt, zurück in die Gegenwart, so haben wir noch zu berichten über **2. Die Lehrer.** A. Vorbildung. a) Über die fachliche Vorbildung der Landwirtschaftslehrer an den niederen landwirtschaftlichen Schulen (Ackerbauschulen und Winterschulen) giebt es keine staatlichen Vorschriften. Verlangt wird gewöhnlich etwa Einjährig-Freiwilligen-Bildung, mehrjährige landwirtschaftliche Praxis, darauf zweijähriges Studium an einer landwirtschaftlichen Akademie oder einem landwirtschaftlichen Universitäts-Institut und endlich das Bestehen einer Prüfung, welche eben daselbst abgelegt werden kann, der sog. kleinen landwirtschaftlichen Prüfung oder Diplom-Prüfung.

Die fachliche Vorbildung der Landwirtschaftslehrer an Landwirtschaftsschulen ist geregelt durch ministerielle Vorschriften vom 9. Mai 1877 (mit Ergänzungen vom 17. Nov. 1877). Sie müssen hiernach das Abiturienten-Examen eines Gymnasiums oder Realgymnasiums bestanden haben, 2 Jahre praktisch landwirtschaftlich beschäftigt gewesen sein, ein 3jähriges Studium an landwirtschaftlichen Akademien oder Universitäts-Instituten zurückgelegt haben und sich endlich an einem solchen der Prüfung für das Lehramt der Landwirtschaft an Landwirtschaftsschulen (der sog. großen landwirtschaftlichen Prüfung) unterziehen. Dieselbe besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Die schriftliche Prüfung muß die Bearbeitung eines Themas aus dem Gebiete der Landwirtschaft und eines Themas aus dem Gebiete der Naturwissenschaft umfassen, wobei der Kandidat das Recht hat, aus den naturwissenschaftlichen Disziplinen diejenige zu bezeichnen, aus welcher ihm das naturwissenschaftliche Thema zu bestimmen ist. Für jede schriftliche Arbeit ist eine Zeit von mindestens 6 Wochen zu gewähren. Die mündliche Prüfung muß sich erstrecken über das ganze Gebiet der Landwirtschaft (Betriebslehre, Pflanzenbau, Tierzucht) und über Physik, Chemie, Botanik mit besonderer Rücksicht auf Pflanzenphysiologie, Zoologie und Tierphysiologie, Mineralogie und Geologie, Grundzüge der Nationalökonomie und des Landwirtschaftsrechts.

b. Die pädagogische Vorbildung beider Arten von Landwirtschaftslehrern ist geregelt durch eine Verordnung des Ministers für Landwirtschaft, Domänen und Forsten vom 2. Juni 1891, welche auszugsweise folgendermaßen lautet:

§ 1. An den vom Staate subventionierten landwirtschaftlichen Winterschulen, Ackerbauschulen und Landwirtschaftsschulen sind in Zukunft thunlichst nur solche landwirtschaftliche Fachlehrer und Direktoren anzustellen, welche dargethan haben, daß sie mit Erfolg in die Methodik des Unterrichts eingeführt sind. Zu dieser Einführung dienen pädagogische Seminare

Digitized by Google

für Kandidaten des landwirtschaftlichen Lehramts, welche mit geeigneten Landwirtschaftsschulen verbunden sind. 3. Dieselben haben den Zweck, die Kandidaten mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die in § 1 genannten Schulen, mit der Methodik der Unterrichtsgegenstände, insbesondere aber mit der Methodik des naturwissenschaftlichen und landwirtschaftlichen Unterrichts bekannt zu machen und sie hiedurch sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen für die Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen. 4. Die Dauer dieser Lehrzeit beträgt ein Jahr, welches entweder mit dem Sommersemester (im April) oder mit dem Wintersemester (im Oktober) begonnen werden kann. 5. Die Aufnahme erfolgt durch das Ministerium. 6. Die Zahl der gleichzeitig in einem Seminar beschäftigten Kandidaten soll in der Regel nicht mehr als sechs betragen. 7. Die Anleitung der Seminarmitglieder besteht teils in Unterweisungen und Übungen, an welchen die Gesamtheit der Seminarmitglieder teilnimmt (§ 8—13), teils in besonders geordneter Thätigkeit der einzelnen Seminarmitglieder (§ 14—17).

§ 8. Die Anleitungen für die Gesamtheit der Seminarmitglieder zerfallen in Seminarsitzungen, welche der theoretisch-pädagogischen Unterweisung gewidmet sind, und in praktische Übungen. Die letzteren bestehen teils in Musterlektionen, welche der anleitende Lehrer im Beisein sämmtlicher Seminarmitglieder hält, teils in Probelektionen, welche von je einem Seminarmitgliede im Beisein des anleitenden Lehrers und der übrigen Seminarmitglieder gehalten werden. 9. Für die in § 8 erwähnten Gesamt-Anleitungen sind in jeder Woche 12 Stunden bestimmt. Davon sind mindestens vier Stunden für Seminarsitzungen zu verwenden (ordentliche Seminarsitzungen), die übrigen für Muster- und Probelektionen, welche auf die anleitenden Lehrer nach Verhältnis der ordentlichen Seminarsitzungen zu verteilen sind. Doch steht es jedem Lehrer frei, die auf ihn fallenden Stunden, statt für Muster- und Probelektionen, teilweise auch noch für Seminarsitzungen zu verwenden (außerordentliche Seminarsitzungen). 11. Die in den Seminarsitzungen zu behandelnden Gegenstände sind hauptsächlich folgende: Grundsätze der Schulhygiene, Grundsätze der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre mit psychologischer Begründung, wobei die Seminarmitglieder auch mit dem Wichtigsten aus der Geschichte der Pädagogik, besonders aber mit den Hauptwerken der neueren Pädagogik bekannt zu machen sind; spezielle Methodik derjenigen Unterrichtsfächer, welche in den im § 1 genannten Schulen betrieben werden, insbesondere: a) Methodik des botanischen und zoologischen Unterrichts, wobei die Seminarmitglieder in die bezügliche Litteratur einzuführen, mit der Gewinnung, Verwertung und Konservierung der nötigen Anschauungsobjekte aus der Natur, sowie mit den zweckmäßigsten Modellen, Abbildungen und anderen Lehrmitteln und deren sparsamer Beschaffung bekannt zu machen, auch zu eigener Herstellung morphologischer und anatomischer Zeichnungen, Anfertigung mikroskopischer Präparate und Ausführung pflanzenphysiologischer Experimente für Schulzwecke anzuleiten sind; b) Methodik des physikalischen, chemischen und mineralogischen Unterrichts, wobei die Seminarmitglieder in die bezügliche Litteratur einzuführen, mit den zweckmäßigsten Apparaten und anderen Lehrmitteln und deren sparsamer Beschaffung und Verwendung bekannt zu machen, im schulmäßigen Experimentieren zu üben und auch zu eigener Herstellung einfacher physikalischer und chemischer Apparate anzuleiten sind; c) Methodik des landwirtschaftlichen Unterrichts, wobei die Seminarmitglieder in die bezügliche Litteratur einzuführen, mit den zweckmäßigsten Modellen, Abbildungen und anderen Lehrmitteln für den Unterricht in der Pflanzen- und Tierproduktionslehre und deren sparsamer Beschaffung bekannt zu machen, sowie zur schulmäßigen Thätigkeit auf den Versuchs- und Demonstrationsfeldern der Anstalt anzuleiten sind. 12. Die Behandlung dieser Gegenstände erfolgt teils in Vorträgen und Anweisungen der leitenden Lehrer oder in kurzen Referaten der Seminarmitglieder über bestimmte Themata, Schriften und Abschnitte aus solchen, mit nachfolgender Diskussion; teils in Erläuterungen der Musterlektionen und in Besprechungen der Probelektionen, welche in vorhergehenden Seminarsitzungen vorbereitet, in nachfolgenden beurteilt werden, wobei stets zuerst das betreffende Seminarmitglied zu einer Selbstkritik das Wort erhält. 13. Außerdem hat jedes Seminarmitglied circa drei Monate vor Schluß seines Seminarjahres (am Ende der Sommer- bezw. Weihnachtsferien) eine schriftliche Arbeit über ein von dem Direktor gestelltes konkretes

Digitized by Google

pädagogisches Thema zu liefern, welche dann in den Seminarsitzungen zu besprechen ist.

§ 14. Sobald ein Seminarmitglied einige Einsicht in die Theorie des Lehrverfahrens erlangt und in den Probelektionen einiges Geschick im Unterrichten gezeigt hat, wird ihm, mit Rücksicht auf seine Neigung und Befähigung, ein Lehrgegenstand in einer Klasse zu selbständiger Behandlung überwiesen, unter Leitung und Verantwortlichkeit des damit beauftragten Lehrers, welcher die Verteilung des Lehrstoffes auf die verfügbare Zeit mit ihm zu besprechen, seine schriftliche Vorbereitung für jede Lehrstunde einzusehen und wenigstens $^1/_6$ seiner Lehrstunden zu besuchen hat. Hierzu werden besonders die Lehrgegenstände der mit der betreffenden Landwirtschaftsschule verbundenen landwirtschaftlichen Winterschule oder Ackerbauschule gewählt, außerdem die Fächer des naturwissenschaftlichen Anfangsunterrichts und einzelne Zweige der speziellen Pflanzen- und Tierproduktionslehre, welche gesondert behandelt werden können. 16. Im Sommer wird jedem Seminarmitgliede eine Anzahl von Schülern zugeteilt, deren Anbauversuche auf dem Versuchsfelde er zu leiten und zu überwachen hat.

§ 19. Die sonstigen Anordnungen für die Ausführung der vorstehenden Bestimmungen hat der Direktor zu treffen, welchem die Gesamtleitung des Seminars obliegt. 20. Vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahres erstattet der Direktor einen Bericht über die ausscheidenden Seminarmitglieder. Dem Berichte sind die pädagogischen Arbeiten der Seminarmitglieder (§ 13) mit dem Urteile des Direktors beizufügen. 21. Das Ministerium stellt demnächst das Urteil über den Verlauf und Erfolg des Seminarjahres fest und erklärt den Kandidaten entweder für geeignet oder nicht geeignet zur Anstellung. Auch kann gleichzeitig der Kandidat von dem sonst für die Landwirtschaftsschulen vorgeschriebenen Probejahr dispensiert werden. 23. Dem für geeignet zur Anstellung erklärten Kandidaten wird über seine pädagogische Ausbildung ein Zeugnis ausgehändigt.

Das erste Seminar dieser Art ist im April 1892 an der Landwirtschaftsschule zu Weilburg eröffnet worden, ein zweites im Oktober 1896 an der Landwirtschaftsschule zu Hildesheim. Das erste hat bis Ende 1895 15 Kandidaten ausgebildet.

B. Die äußere Stellung der Landwirtschaftslehrer an den niederen landwirtschaftlichen Schulen (Ackerbauschulen und Winterschulen) ist erst teilweise geregelt. Sie sind mitunter nur provisorisch oder auf Kündigung angestellt; die Gehälter schwanken etwa von 1800 bis 3600 Mark; Pensionsberechtigung ist häufig noch nicht vorhanden und noch weniger Relliktenversorgung. Nur in der Rheinprovinz sind (durch das Zusammenwirken der Provinzialverwaltung und des landwirtschaftlichen Centralvereins) diese Dinge befriedigend geregelt: die Direktoren der Winterschulen werden hier Provinzialbeamte mit allen Rechten solcher. In den anderen Provinzen sind hierzu erst Anfänge gemacht, besonders in Hannover.

An den Landwirtschaftsschulen ist die äußere Stellung der Lehrer in derselben Weise geordnet wie an den übrigen höheren Schulen Preußens. Die wissenschaftlichen Lehrer (deren jede Landwirtschaftsschule mindestens 4 haben muß, und zu welchen auch der Landwirtschaftslehrer gehört) führen den Titel Oberlehrer und $^1/_3$ von diesen den Professortitel. Den Direktoren und der Hälfte der Professoren kann nach 12jähriger Dienstzeit der Rang der Räte vierter Klasse verliehen werden. Die Lehrer werden nach dem Normaletat von 1892 (Dienstalters-Etat) besoldet, und $^1/_4$ der Oberlehrer erhält die feste Zulage von 900 Mark.

Erwähnenswert ist noch, daß das Hilfslehrer-Elend, unter welchem die übrigen Kandidaten des höheren Lehramts in Preußen leiden, den Kandidaten des höheren landwirtschaftlichen Lehramts unbekannt ist: sie finden, so lange keine Stelle an einer Landwirtschaftsschule für sie offen ist, leicht Stellung an einer Ackerbauschule oder landwirtschaftlichen Winterschule. —

II. In den übrigen Staaten des Deutschen Reiches und Österreich hat sich das landwirtschaftliche Schulwesen ganz ähnlich entwickelt wie in Preußen. Es ist daher hier nur noch die Verbreitung der einzelnen Schularten anzugeben (Frequenzzahlen standen dem Verfasser nicht zu Gebote).

A. Niedere landwirtschaftliche Schulen:

a) An Ackerbauschulen waren Ende 1895 vorhanden:

im Königreich	Bayern	4
„ „	Sachsen	4
„ „	Württemberg	3
„ Großherzogtum	Baden	1
„ „	Hessen	1
„ „	Sachsen-Weimar	2

Digitized by Google

im Großherzogtum Oldenburg	2
„ „ Mecklenburg-Schwerin	2
„ Herzogtum Sachsen-Altenburg	1
„ „ Anhalt	1
„ „ Braunschweig	1
„ Fürstentum Reuß j. L.	1
zusammen	23

Von diesen 23 Ackerbauschulen ist eine (in Bayern) mit einer landwirtschaftlichen Winterschule, zwei (in Oldenburg und Braunschweig) sind mit Landwirtschaftsschulen verbunden. — In Österreich zählte man 1889 28 Ackerbauschulen.

b) An landwirtschaftlichen Winterschulen waren Ende 1895 vorhanden:

im Königreich Bayern	10
„ „ Württemberg	7
„ „ Sachsen	5
„ Großherzogtum Baden	12
„ „ Hessen	10
„ „ Oldenburg	4
„ Herzogtum Sachsen-Meiningen	1
„ Fürstentum Waldeck	1
„ „ Schaumburg-Lippe	1
in der freien Stadt Lübeck	1
im Reichsland Elsaß-Lothringen	9
zusammen	61

Bei 17 von diesen Schulen (7 in Württemberg und 10 in Baden) erstreckt sich der Kursus jedoch nur auf einen Winter, bei 3 (in Bayern) nur auf 4 Monate. — In Österreich zählte man 1889 25 landwirtschaftliche Winterschulen.

B. Höhere landwirtschaftliche Schulen: Die Zahl der nichtpreußischen Landwirtschaftsschulen beträgt 6; es sind folgende: in Bayern: Lichtenhof bei Nürnberg,
„ Sachsen: Döbeln (verbunden mit dem Realgymnasium daselbst),
„ Hessen: Groß-Umstedt (verbunden mit der Realschule daselbst),
„ Oldenburg: Varel,
„ Braunschweig: Marienberg bei Helmstedt,
„ Elsaß-Lothringen: Rufach.

Den Landwirtschaftsschulen entsprechen in Österreich die dort sogenannten landwirtschaftlichen Mittelschulen, ebenfalls mit dreijährigem Kursus und einer schriftlichen und mündlichen Abgangsprüfung, deren Bestehen zum einjährigen Militärdienste berechtigt.

Litteratur: J. Kühn, Landwirtschaftliches Unterrichtswesen in Deutschland, in dem Handwörterbuch der Staatswissenschaften von Conrad, Elster, Lexis und Löning, Bd. VI., 1894, S. 368—382 (behandelt fast nur den akademischen Unterricht). — Kirchner, Landwirtschaftliches Unterrichtswesen in außerdeutschen Staaten, ebenda S. 382—397. — Statistik der landwirtschaftlichen und zweckverwandten Unterrichtsanstalten Preußens, erscheint jährlich in einem Supplementbande zu Thiels Landwirtschaftlichen Jahrbüchern, wird aber auch separat ausgegeben. — Der Abschnitt über die landwirtschaftlichen Unterrichtsanstalten in den Staaten des Deutschen Reiches im II. Teil des landwirtschaftlichen Kalenders von Mentzel und v. Lengerke (erscheint jährlich bei Parey in Berlin, 50. Jahrgang 1897). — Die Jahresprogramme der Landwirtschaftsschulen (nicht im Teubner'schen Austausch, sondern von den Anstalten direkt zu beziehen). — Landwirtschaftliche Schulzeitung, herausgegeben von Strauch, Direktor der landwirtschaftlichen Winterschule in Neiße, seit 1892 (Leipzig, Voigt). — A. v. Hohenbruck und A. v. Zimmerauer, Der land- und forstwirtschaftliche Unterricht der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder. Wien, 1890 — Land- und forstwirtschaftliche Unterrichtszeitung, im Auftrage des k. k. Ackerbau-Ministeriums herausgegeben von F. v. Zimmerauer, seit 1887 (Wien, Hölder).

Weilburg a. d. Lahn. H. Magat.

Lange, Friedrich Albert

1. Lebensgeschichte. 2. Pädagogische Ansichten und schriftstellerische Leistungen.

1. Lebensgeschichte. Friedrich Albert Lange ist am 28. September 1828 in Wald bei Solingen geboren. Schon im November desselben Jahres wurde sein Vater, Pastor Johann Peter Lange († 1884 als Professor und Oberkonsistorialrat in Bonn), nach Langenberg bei Elberfeld berufen. Albert lernte mit seiner älteren Schwester Lesen und Schreiben bei einem armen Seidenweber. Im Jahre 1832 kam J. P. Lange nach Duisburg, wo Albert zunächst die Volksschule, dann das Gymnasium besuchte. Als er zwölf Jahre war, erhielt sein Vater an Stelle des vor dem Amtsantritt pensionierten D. F. Strauß eine theologische Professur in Zürich. Albert lebte sich schneller als die übrige Familie in die neuen Verhältnisse ein, schloß mit zwei Schweizern, Bleuler und Kambli Freundschaft, die für sein späteres Leben Bedeutung hatte und bestand Ostern 1847 mit Auszeichnung die Reifeprüfung. Er hörte darauf zwei Semester theologische und philologische Vorlesungen an der Züricher Universität und zwar bei seinem Vater, Hitzig, Ebrard, Bobrick, Frei, Schweizer, Vögelin. Von besonderem Einfluß auf ihn war der Herbartianer Bobrick. Im Jahre 1848 bezog Lange die Universität Bonn. Hier flößte ihm Welcker solche Liebe zur griechischen Kunst ein, daß er zunächst auf ihr

Digitized by Google

Studium die meiste Zeit verwandte. Im zweiten Bonner Semester hörte er mit großem Nutzen analytische Geometrie bei Plücker. Während er von Kindheit auf geneigt war eine Kraft in allen möglichen Gebieten zu zersplittern, machte er aber in Bonn vor allem die strenge philologische Schule Ritschls durch, die den ganzen Menschen in Anspruch nahm. Dankbar erkannte er immer an, daß er hier wissenschaftlich arbeiten gelernt habe. Geschichte der alten Philosophie hörte Lange in Bonn bei Brandis; auch Löbell, Monnard, Overbeck, Schmidt waren seine Lehrer. Er promovierte am 12. März 1851 auf Grund einer Dissertation Quaestiones metricae mit dem seltenen Prädikat eximia cum laude, und bestand am 4. Juni das Staatsexamen. Nach kurzem Aufenthalt in der Schweiz kehrte er an den Rhein zurück, um in Köln seiner Militärpflicht zu genügen. Von jeher leidenschaftlicher Turner, war er auch ein vorzüglicher Soldat, doch ließ ihm der damals weniger anstrengende Dienst noch Zeit zu einem interessanten pädagogischen Versuch. Er unterrichtete einige Unteroffiziere mit gutem Erfolg im Lateinischen, indem er nach der Weise Hamiltons sogleich einen Text und zwar Cäsars gallischen Krieg in Angriff nahm. Im Herbst 1852 begann er sodann das Probejahr am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln. Lange Zeit blieb es aber seine Lieblingsidee, eine musterhafte Privaterziehungsanstalt zu schaffen und zu leiten. Er zeigte sich in Köln sogleich als ausgezeichneter Pädagoge, in vielen Sätteln gerecht und in allen Klassen Meister der Disziplin. Und neben der Praxis verschmähte er nicht die Theorie; er trieb eifrig pädagogische Studien, die er durch psychologische vertiefte und erweiterte. Die daher von neuem vorgenommene Herbartsche Seelenlehre führte ihn zur Mathematik und die letztere erschütterte nun seine Überzeugung von der Richtigkeit der Herbartschen Theoreme und Formeln. Für seine immer umfassenderen philosophischen Studien fehlte es Lange in Köln an Muße und Büchern. Deshalb habilitierte er sich im Herbst 1855 als Privatdozent in Bonn. Mit warmen Worten erkennt Direktor Knebel in der Kölner Schulchronik „die reiche Begabung und das energische Wirken" des Scheidenden an.

Seine bedeutende Antrittsvorlesung „Über den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Weltanschauungen verschiedener Zeitalter" ist kürzlich in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft (April 1894) veröffentlicht. Langes Hauptvorlesung in Bonn wurde die Psychologie. Pädagogische Studien konnten bei der energischen Inanspruchnahme der Philologen durch Ritschl hier nicht recht aufkommen. Die angekündigten Vorlesungen über Pädagogik und Geschichte der Pädagogik kamen meist nicht zu stande, wohl aber die über Geschichte des Materialismus (S. S. 1857), aus denen Langes Hauptwerk hervorging und über Moralstatistik. Das Erscheinen der dritten Auflage von v. Raumers „Geschichte der Pädagogik" und von Körners Buche gleichen Titels gab Lange Veranlassung zu einer sehr ausführlichen und interessanten Besprechung im 76. Bande der Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Die Aussichten auf Erlangung einer Professur waren aber damals für Lange sehr gering, und da im Herbst 1857 an ihn eine Anfrage des Schulrats Landfermann erging, ob er nicht geneigt sei wieder in die Praxis einzutreten, in der er sich bereits so glücklich bewegt habe, ging er darauf um so lieber ein, als er schon in Köln eine Familie begründet hatte, und erhielt zu Ostern 1858 eine ordentliche Lehrerstelle am Duisburger Gymnasium. Diese hatte Lange indes nur vier Jahre inne. Während derselben und darüber hinaus war er vielfach schriftstellerisch thätig für die von Rektor Schmid in Stuttgart herausgegebene Encyklopädie für das gesamte Unterrichtswesen, und im 7. Bande der Jahrbücher schrieb er über „das Studium und die Prinzipien der Gymnasialpädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Werke von K. Schmidt und H. Thaulow." Im Jahre 1859 verfaßte er im Auftrage des Provinzialschulkollegiums ein Gutachten „über eine wünschenswert erscheinende Modifikation des Prüfungsreglements für das höhere Schulfach." Die hier von Lange gemachten Vorschläge decken sich zum guten Teil mit dem, was später, zum Teil erst ganz kürzlich auf diesem Gebiet, geschehen ist. (Vergl. Ellissen, F. A. Lange S. 108 ff.). 1860 wurde Lange Mitglied des Nationalvereins und nahm nun lebhaften Anteil am politischen Leben. So kam es, daß die Konfliktszeit auch ihm einen Konflikt mit seinen vorgesetzten Behörden brachte. Ein ihm wegen Unterzeichnung eines oppositionellen Wahlaufrufs vom Provinzialschulkollegium erteilter, sehr unglücklich abgefaßter Verweis veranlaßte ihn, zum Herbst 1862 seine Entlassung zu nehmen, indem er sich zugleich beim Kultusminister über das Verfahren der Schulbehörde

Digitized by Google

beschwerte. Lange wurde nun Sekretär der Duisburger Handelskammer und Mitredakteur der „Rhein- und Ruhrzeitung." Schon im Laufe des Jahres 1864 gab er aber beide Stellungen auf, da seine politischen und wirtschaftlichen Anschauungen mehr und mehr sozialistisch wurden. Er wurde nun Teilhaber einer mit Buchdruckerei verbundenen Buchhandlung. Im Jahre 1865 erschien die „Arbeiterfrage" und „die Grundlegung der mathematischen Psychologie" (gegen Herbart), im folgenden die „Geschichte des Materialismus" und „J. St. Mills Ansichten über die soziale Frage." Eine von ihm begründete Arbeiterzeitung „der Bote vom Niederrhein" hatte nur geringen Erfolg, verwickelte ihn aber in verschiedene Preßprozesse. Der Aufenthalt in Duisburg war ihm verleidet und im Herbst 1866 siedelte er in die Schweiz über, um sich in Winterthur mit seinem Freunde Bleuler zu associeren, welcher den dortigen „Landboten" redigierte. Lebhaft und energisch beteiligte er sich darauf an den Kämpfen um die Züricher Verfassungsreform, auch auf diesem Gebiete eine kolossale Arbeitskraft entfaltend, deren Überanspannung sich freilich furchtbar rächte. Aushülfsweise unterrichtete er inzwischen auch mehrfach am Winterthurer Gymnasium; erhielt aber 1870 eine Professur der Philosophie in Zürich, von wo ihn Falk 1872 nach Marburg berief. An beiden Hochschulen las er auch über Pädagogik und Geschichte der Pädagogik mit immer wachsendem Erfolg; aber schon in der Schweiz am Darmkrebs erkrankt, erlag er dieser tückischen mit größter Standhaftigkeit ertragenen Krankheit bereits am 21. November 1875.

2. Pädagogische Ansichten und schriftstellerische Leistungen. Langes reicher Geist erzeugte fortwährend Projekte und Pläne, zumal solche für Bücher; aber sein wechselvolles aufreibendes Leben und sein früher Tod haben es mit sich gebracht, daß davon nur der bei weitem kleinste Teil zur Ausführung kam. Das gilt insbesondere auch von seinen pädagogischen Bücherplänen, deren Ausführung ihm gewiß einen der ersten Plätze unter den Schriftstellern dieses Faches gesichert hätte; ja es frägt sich, ob ein solcher ihm nicht auch so zukommt, wenn einmal seine zerstreuten Aufsätze gesammelt sind. Als Privatdozent begann er „Beiträge zur Geschichte der Pädagogik" und schrieb als erstes Heft eine ausführliche Monographie über Vives. Er hatte vor, sich vorwiegend solchen Punkten zuzuwenden, die ihm eine bisher übersehene Ausbeute für die Erkenntnis des thatsächlichen Betriebes von Erziehung und Unterricht zu gewähren schienen. In der Duisburger Zeit dachte er ein Buch zu schreiben, welches die von Dörpfeld in der „freien Schulgemeinde" behandelten Fragen erörtern sollte, über die er sich kurz in dem Artikel „Errichtung und Erhaltung der Schulen" in Schmids Encyklopädie ausgesprochen hat. Für dieses groß angelegte Werk schrieb Lange, wie schon erwähnt eine große Anzahl von Artikeln, die zum Teil sehr umfangreich sind. Die wichtigsten davon sind Leibesübungen (auch im Sonderabdruck erschienen) Seelenlehre und Vives (noch kürzlich in Buchform ins Spanische übersetzt).

Der letztere Aufsatz namentlich zeigt Lange als Meister in Erforschung und Darstellung der Geschichte des Geisteslebens — eine Meisterschaft, die ja besonders sein Hauptwerk die „Geschichte des Materialismus" auszeichnet. Dieses Buch vertritt bekanntlich die Anschauung, daß der Materialismus als philosophisches System unhaltbar sei, daß er aber als Maxime der Naturwissenschaft, die alles als begreiflich auffaßt, um möglichst viel zu begreifen, durchaus berechtigt und brauchbar sei. Dem entsprechend befolgt Lange selbst als Psychologe eine möglichst somatische Methode. In der Physiologie einerseits, der Moralstatistik andrerseits sieht er die Grundlagen einer wissenschaftlichen Seelenlehre, und wieder in der Physiologie, empirischen Psychologie und Schulstatistik die Grundlagen wissenschaftlicher Pädagogik. Wie er sich eine solche Schulstatistik vorstellt, darüber macht er in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik (Bd. 78 S. 509 f.) interessante Mitteilungen.

Er denkt sich ein Buch, aus dem wir erfahren, wie sich im Mittel die Gymnasialzeugnisse zu den Erfolgen des Lebens verhalten? wie viel Prozent derjenigen Staatsbeamten und anderer Männer, die eine erfolgreiche Laufbahn gehabt haben, gute, wie viele schlechte Schüler waren? in welchem Grade und welchen Abstufungen? ob und wie sich beim Durchschnitt aus größeren Zahlen die frühe Neigung für verschiedene Fächer geltend macht? wie sich z. B. in der juristischen, wie in der theologischen Praxis der gute Mathematiker zum guten Philologen verhält? in welchem Verhältnis Neigungen zu diesem oder jenem Fache im Verlaufe der Gymnasialzeit konstant bleiben oder zu wechseln pflegen? ob der Unterschied städtischer oder ländlicher Ab-

Digitized by Google

kunft sich in solchen Neigungen verrät und wie? welches das mittlere Maß der Arreststrafen oder eingetragenen Verweise in den unteren Klassen ist? ob und wie weit die Jahreszeiten, Anfang und Ende des Kursus darauf einwirken? wie unsere Gymnasialschüler im Vergleich mit anderen Ständen physisch wachsen? ob und wie weit Schnelligkeit oder Verzögerung des Wachstums auf die mittleren Leistungen im Unterrichte einwirken? u. dgl. m.

Wie schwierig ein solches Werk herzustellen wäre, darüber täuscht sich Lange, der ja Statistik sachmäßig trieb, natürlich nicht; aber er würde sich eben auch großen praktischen Nutzen davon versprechen. — Übrigens ist nach Lange selbst bei dem Zweig des Unterrichts, der ganz dem körperlichen Wohl gewidmet scheint, dem Turnen, und in der Periode, in der meist auch nur dieses im Auge gehalten wird, der ganz frühen Kindheit, die ethische Einwirkung etwas sehr Wesentliches. Diese eben kann aber durch Erwägungen physiologischer und biologischer Art wesentlich gefördert werden.

Erwägungen solcher Art stellte Lange selbst in seinen Vorlesungen über Pädagogik an, und sie führten ihn zu der Überzeugung, daß vom 12. bis zum 16. Jahre unsere Erziehungsweise wahrscheinlich falsch sei, daß es der Natur am besten entsprechen würde, unter Beschränkung des gewöhnlichen Schulunterrichts auf das Notwendigste in dieser Zeit vorzüglich die gymnastische Bildung zu pflegen.

Wie sehr die letztere Lange am Herzen lag, ist bekannt. In seiner Jugend ein Bewunderer Lings konnte er sich bei näherer Kenntnisnahme doch mit der schwedischen Gymnastik nicht befreunden, sondern hielt fest, wie es die deutschen Turnvereine thaten, an dem deutschen Turnen nach Guts-Muths, Jahn, Eiselen und Spieß. Doch sollte nach ihm in viel höherem Grade, als es der Fall ist, die Erziehung zur Wehrhaftigkeit das leitende Prinzip des Turnunterrichts an höheren und Volksschulen sein.

Mehr natürliche Folge als Zweck einer solchen, gerade auch vom pädagogischen Gesichtspunkt aus empfohlenen Einrichtung des Turnunterrichts würde nach Lange sodann die Möglichkeit einer beträchtlichen Abkürzung der militärischen Dienstzeit sein. In wie fern aber der Turnunterricht der militärischen Ausbildung vorarbeiten könne, darüber macht Lange in dem erwähnten Artikel „Leibesübungen“ ausführliche Vorschläge. Kann beim Turnen stramme Zucht und schroffer Befehl nicht entbehrt werden, so soll doch das Ziel durchaus nicht automatisches Bewegen, sondern gerade die vollbewußte souveräne Beherrschung des eigenen Körpers in allen Verhältnissen sein. Nicht der blind gehorchende Barbar, sondern der selbstbewußte Hellene ist hier das Ideal.

Ähnlich verhält es sich auf einem andren Gebiete, auf dem es bei äußerlicher Betrachtung scheinen könnte, als ob Forderungen, die Lange vor 30 Jahren stellte, jüngst erfüllt wären. Er redet nämlich (bes. in dem Buche über Mill S. 78) einem Unterricht zur Einführung in die Kenntnis der Landesgesetze und des öffentlichen Rechts das Wort und berührt damit eine Frage, die erst heute recht auf der Tagesordnung steht. Langes Ziel aber dürfte diametral entgegengesetzt dem sein, das man heute durch Einführung eines derartigen Unterrichts glaubt erreichen zu können. Denn bei ihm wird die Forderung im Sinne eines idealen Sozialismus geltend gemacht, während die Einführung heute in ausgesprochen antisozialistischer Tendenz geschieht.

In seinen Vorlesungen sah es Lange weniger darauf ab, einzelne praktische Regeln zu geben, wiewohl er beiläufige Winke nicht verschmähte, als vielmehr das was zum Verständnis diente und zu selbständigem Weiterdenken über den Stoff befähigte. Dabei war sein Standpunkt weder so radikal, daß von der Bildung für den gegebenen Zustand abgesehen und einem der Verwirklichung fernen Ideal das Nächste und Praktische geopfert wäre, noch so konservativ, daß das Ideal vergessen und unser Durchgangszustand mit dem Ziel der Menschheit verwechselt oder gar letzteres völlig ignoriert wäre.

War Lange ein außerordentlich anregender Gymnasiallehrer und Universitätslehrer, so stellt ihn Leopold Schmidt in der Broschüre „der philologische Universitätslehrer, seine Tadler und seine Ziele“ auch als das Muster eines Examinators hin.

In seiner praktischen Thätigkeit verdankte Lange gewiß der herbartschen Pädagogik viel, deren Verdienst er auch, so kritisch er der Psychologie des Meisters gegenüber stand, mehrfach anerkannte und als eins von deren besten Stücken er insbesondere die Unterscheidung von Zucht und Regierung ansah.

Als höchste Aufgabe der Erziehung stellt Lange im Artikel „Seelenlehre“ hin „dem Kinde das Gute in charaktervoller Form nahe

Digitized by Google

zu bringen," und er leitet daraus die ungemeine Überlegenheit des persönlichen Beispiels über abstrakte Lehren ab. Er selbst hat sich auf diese höchste Aufgabe wohl wie wenige verstanden.

Litteratur: Vaihinger, Hartmann, Dühring und Lange. Iserlohn 1876. — Ellissen, Friedrich Albert Lange. Leipzig 1891. — Derselbe, „F. A. Lange als Philosoph und Pädagog" in den Monatsheften der Comeniusgesellschaft 1894. — H. Cohens ausführliche Einleitung zur 5. Aufl. der Geschichte des Materialismus 1896.

Eisbeck. O. A. Ellissen.

Langeweile

1. Wesen der Langeweile. 2. Zwei Arten der Langeweile. 3. Anwendung auf die Erziehung.

Die Langeweile ist eine seelische Erscheinung, auf die niemand gut zu sprechen ist. Auch in der Pädagogik erfreut sie sich keines guten Rufes. Herbart, der wie kein zweiter daran gearbeitet hat, ihren geisttötenden Einfluß von der Schule fernzuhalten, bezeichnet sie als die ärgste Sünde, deren sich der Unterricht schuldig machen könne. In der That bildet sie den schärfsten Gegensatz zu dem, was der erziehende Unterricht erstrebt. Während diesem alles daran gelegen ist, das geistige Leben des Schülers zu heben, zu mehren und zu verstärken, drückt die Langeweile es nieder und schlägt es in Fesseln. Da entsteht für jeden, der am Erziehungswerke thätig ist, die Pflicht, diesen Feind der Bildung mit allen Mitteln zu bekämpfen. Um für diesen Kampf gerüstet zu sein, bedarf es aber zunächst des genauen Einblicks in das Wesen der Langeweile; der Erzieher muß insbesondere die Quellen kennen, aus denen sie ihre Nahrung zieht.

1. Wesen der Langeweile. Langeweile hat, um bei dem Worte zu bleiben, wem die Zeit länger verweilt, als ihm behagt. Daß diese vom Sprachgebrauch abgeleitete Erklärung auch im psychologischen Sinne richtig ist, wird von der Selbstbeobachtung bestätigt. Wenn wir Langeweile empfinden, fühlen wir uns nicht hinreichend beschäftigt; die dargebotenen Vorstellungen regen uns zu wenig an und entsprechen nicht den Erwartungen, die wir an sie zu stellen uns für berechtigt halten. Die Folge ist, daß die vorhandenen Vorstellungen länger im Bewußtsein verweilen, als uns erwünscht ist; unwillkürlich richten wir nun die Aufmerksamkeit auf den Zeitverlauf. Wie erklärt sich dieser Vorgang? Es hat jeder Mensch einen ihm eigenen Rhythmus des Vorstellungslaufes, der einerseits durch die Beschaffenheit des Nervensystems, andrerseits durch die erlangte geistige Bildung bedingt ist. Tritt nun von außen eine Vorstellungsreihe auf, die diesem Rhythmus entspricht, so fühlen wir uns gefördert, und die Gedanken richten sich empor. Wird uns aber eine Gedankenbewegung zugemutet, die jenem Gange nicht angemessen ist, so entsteht in uns ein drückendes Unlustgefühl, wir haben das Gefühl eines Mangels, einer inneren Leere und Öde. Wir streben alsdann mit Gewalt von der Gegenwart fort. Immer größer wird die Qual; sie spannt unsere Kräfte mehr ab als eine anstrengende Arbeit. Wir verlieren endlich die Geduld und nennen den Zustand peinlich, gräßlich, fürchterlich. Nicht nur die Vorstellungsreihe, die gegenwärtig unser Bewußtsein erfüllt, wird gehemmt, der Druck pflanzt sich über das gesamte innere Leben fort. Die Langeweile tötet. Wie bei allen starken Gefühlen, so wird auch der Körper in Mitleidenschaft gezogen. Die innere Leere spiegelt sich deutlich im Gesichtsausdruck ab. Die Muskeln erschlaffen, das Auge verliert seinen Glanz, der Mund verzieht sich zum Gähnen. Es ist, als ob Blei an den Gliedern hinge; wir seufzen und stöhnen unter der Qual.

2. Zwei Arten der Langeweile. Verfolgt man die Entstehung der Langeweile genauer, so kann man bei ihr zwei völlig entgegengesetzte Ursachen unterscheiden. Langeweile kann hervorgerufen werden sowohl aus zu großer Langsamkeit und Monotonie, wie auch aus zu großer Schnelligkeit und Buntheit der dargebotenen Vorstellungen. Im ersten Falle beschäftigt uns das Dargebotene zu wenig; die Gedanken eilen dem Gegebenen voran, werden aber immer wieder auf dieses zurückgeworfen; es wird also dem inneren Leben eine langsamere Bewegung aufgedrängt, als ihm gemäß ist. Die Folge ist eine tiefe Verstimmung, die sich bis zum Überdruß und Ekel steigern kann. Langeweile dieser Art bemächtigt sich uns bei einem Vortrage, der ein zu schleppendes Tempo innehält, oder der in seinen Ausführungen uns zu wenig Anregung bietet. Wir werden ferner von dieser Art der Langeweile heimgesucht in einer Unterhaltung, die nur triviale oder längst bekannte Dinge berührt. Auch ein Buch, eine Theatervorstellung, eine Reise durch einförmige

Digitized by Google

Gegenden kann uns dieses Unluſtgefühl einflößen. Langeweile dieſer Art, um ein klaſſiſches Beiſpiel anzuführen, empfand auch Fauſt, als der „trockene Schleicher“ Wagner ihn durch ungelegene Fragen und Bemerkungen aus ſeinem hohen Gedankenfluge herausriß und ihn wieder auf die alltäglichſten Dinge zurückbrachte, die er längſt überwunden zu haben wähnte.

Langeweile der zweiten Art entſteht, wenn das Neuen mehr dargeboten wird, als der Geiſt in dem gegebenen Moment in ſich aufzunehmen und zu verarbeiten vermag, oder wenn das Neue in zu raſcher Folge und zu buntem Wechſel auftritt, ſo daß man über dem Einen das Andere aus den Augen verliert. Hier tritt das Nachfolgende bereits auf, ehe das Vorhergehende vollendet aufgefaßt iſt; infolgedeſſen brechen die Gedanken ab und die Aufmerkſamkeit läßt nach, ſo daß zuletzt überhaupt die Möglichkeit entſchwindet, dem Dargebotenen zu folgen. Es iſt dies namentlich der Fall bei einem Vortrage, der ſich in abſtrakten Erörterungen ergeht und einen Gegenſtand behandelt, der den Zuhörern bis dahin völlig unbekannt geblieben war. Langeweile dieſer Art tritt ferner ein, wenn man während einer Eiſenbahnfahrt längere Zeit hindurch verſucht, die an den Augen vorüberziehenden Landſchaften näher zu betrachten. Von einem ähnlichen Gefühle werden wir beſchlichen, wenn wir raſch durch eine Gemälde-Gallerie geführt werden; die bunten und zahlreichen Eindrücke, die hier auf uns einſtürmen, machen uns zuletzt völlig betäubt, ſo daß wir das Gefühl des Schwindels haben. Langeweile dieſer Art erfaßte auch den Schüler in Goethes Fauſt, den Mephiſtopheles mit einer Fülle myſteriöſer Gedanken überſchüttete; wie es jenem dabei zuletzt zu Mute war, das künden ſeine Worte:

„Mir wird von alledem ſo dumm,
Als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum.“

Bei beiden Entſtehungsarten iſt es demnach die Unangemeſſenheit der äußeren Eindrücke, welche die Langeweile erzeugt. Beide ſtimmen darin überein, „daß ſie geben, was man nicht nimmt, und verweigern, was man begehrt, und darum erſt aufregen durch das, was ſie verweigern, und dann abſpannen durch das, was ſie gewähren.“ (Volkmann.)

Das Gegenteil der Langeweile bildet die Kurzweil. Kurzweilig verfließt uns die Zeit, wenn die dargebotenen Gegenſtände die Aufmerkſamkeit und das Intereſſe zu feſſeln vermögen. Alle Erwartungen werden dann glücklich gelöſt, wir fühlen uns gehoben, und die Zeit verläuft, ohne daß wir es merken. „Dem Glücklichen ſchlägt keine Stunde.“ „Das Intereſſe vertreibt die Zeit.“

3. Anwendung auf die Erziehung.

a) Der Unterricht. Wenn wir nun dazu übergehen, das Ergebnis unſerer Betrachtung auf die Erziehung anzuwenden, ſo entſteht zunächſt die Frage, ob auch ſchon das Kind von der Langeweile erfaßt werde. Offenbar kann von ihrem Entſtehen erſt dann die Rede ſein, wenn das Bedürfnis nach geiſtiger Beſchäftigung erwacht iſt. Dazu gehört aber, daß der Geiſt des Menſchen in beſtimmten Vorſtellungen bis zu einem gewiſſen Grade bereits ausgebildet ſei. Fehlen dieſe Vorausſetzungen, ſo bleibt auch die Langeweile aus. Das Kind in der erſten Lebensperiode langweilt ſich darum nie. Je geringer überhaupt die geiſtige Entwickelung iſt, deſto weniger macht ſich jenes Unluſtgefühl geltend. Von den rohen Wilden behauptet man, daß ſie bei ihrem bloß vegetierenden Leben vielmehr gern einer behaglichen Leibesruhe frönen.

Wie ſteht es nun um das Kind, wenn es der erziehlichen Sorgfalt der Schule anvertraut wird? Durch Erfahrung und Umgang hat ſich der Geiſt bereits bis zu einer gewiſſen Stufe ausgebildet. In die ſchon vorhandenen Gedanken und Geſinnungen greift nun der Unterricht ein, der das wichtigſte Erziehungsmittel der Schule bildet. Er ſucht den Geiſt des Kindes lebhaft zu beſchäftigen und gewöhnt ihn an einen beſtimmten Rhythmus des Vorſtellungslaufs. Offenbar wird ſein Erfolg um ſo größer ſein, je mehr er ſich den pſychologiſchen Bedingungen des inneren Geſchehens fügt. Läßt er aber dieſe außer acht, bietet er Anregungen dar, die dem geiſtigen Bedürfnis des Kindes nicht entſprechen, ſo gerät er in Konflikt mit dem Kindesleben; die notwendige Folge wird dann die Langeweile ſein, und damit ſind alle erziehlichen Bemühungen in Frage geſtellt.

Wie kann der Erzieher die Entſtehung dieſes drückenden Unluſtgefühls verhüten? — Der Unterricht hat es mit einer großen Zahl von Schülern zu thun, die alle einen individuell angelegten Gedankenkreis beſitzen. Da entſteht die ſchwierige Aufgabe, den verſchiedenen Bedürfniſſen gleichzeitig Rechnung zu tragen. Es liegt klar auf der Hand, daß nur Kinder von annähernd gleicher Bildungsſtufe

Digitized by Google

mit Erfolg gleichzeitig unterrichtet werden können. Als erste Notwendigkeit erweist sich darum die Bildung von besonderen Klassen und Abteilungen in der Schule. Alljährlich muß eine Versetzungsprüfung stattfinden, die diejenigen von dem Aufsteigen in die höhere Klasse ausschließt, die das Bildungsziel der vorhergehenden Stufe nicht erreicht haben. Um die Zahl dieser Sitzenbleibenden aber möglichst einzuschränken, ist die Schülerzahl der einzelnen Klassen auf ein niedriges Maß zu setzen, damit der Lehrer sich auch dem Einzelnen und besonders den Schwächerbegabten widmen kann.

Es muß ferner dafür Sorge getragen werden, daß jedem Schuljahre ein besonderes Stoffgebiet zugewiesen werde, dem der Reiz des Neuen anhaftet, und dem das Kind mit ursprünglichem Interesse entgegenkommt. Bietet der Unterricht zu wenig Neues dar, häufen sich die Wiederholungen, wie dies bei der Stoffanordnung nach den sog. konzentrischen Kreisen meist der Fall ist, so fühlt sich der Schüler geistig nicht hinreichend beschäftigt, und es tritt notwendig Langeweile ein.

Bei der Aufstellung des Lehrplans ist dann noch besonders darauf zu sehen, daß die ausgewählten Lehrstoffe der Fassungskraft des Kindes angepaßt sind. Liegen sie über seinem geistigen Horizonte, so reißen die Gedankenfäden ab und der Geist gerät in Verwirrung. Liegen sie unter seinem Bildungsstandpunkte, so entsteht das Gefühl einer inneren Leere, das ebenfalls zum geistigen Stillstande und Müßiggange führt. Indes die richtige Auswahl der Lehrstoffe verbürgt noch keineswegs allein den Erfolg des Unterrichts. Es kann auch Langeweile dadurch hervorgerufen werden, daß ein Thema zu weit ausgesponnen wird. Selbst der eifrigste Schüler verliert die Geduld, wenn er zu lange an einem Stoffe festgehalten wird. Eine Lähmung des Interesses tritt aber umgekehrt auch ein, wenn der Schüler mit neuem Stoffe gleichsam überschüttet wird. Gewiß soll das Kind beim Lernen das Gefühl des Fortschritts haben, aber es darf nicht unter der Materie ermüden. Der Unterricht muß sich darum sowohl vor dem Zuwenig wie vor dem Zuviel des Stoffes hüten.

Um eine Abspannung zu vermeiden, empfiehlt es sich ferner, innerhalb der Lehrstunden mit den Lehrformen zu wechseln. Der Wechsel erfrischt und hält die Gedanken von dem Zeitverlauf fern. Der Vertiefung in eine Materie muß, wie Herbart fordert, die Besinnung folgen. Ebenso muß mündliche und schriftliche Darstellung mit einander abwechseln. Was im übrigen noch zu beachten ist, das möge man ersehen aus den Artikeln über die Pflege des Interesses und der Selbstthätigkeit durch den Unterricht.

b) Die Zucht. Stellte sich uns die Langeweile als der Hemmschuh des erziehenden Unterrichts dar, so droht sie dem Kinde noch nachteiliger zu werden in der schulfreien Zeit. „In müßiger Weile schafft der böse Geist.“ (Schiller.) Die Langeweile brütet die ärgsten Unarten aus und flößt dem Kinde die Neigung zum Bösen ein. Es geht diesem wie dem Wasser, das sich in ruhendem Zustande in einen Sumpf verwandelt, aus dem giftige Dünste aufsteigen. Die pädagogische Führung muß darum auch in dieses Gebiet hineingreifen. Da die Kinder, sich selbst überlassen, nur selten sich anhaltend und zweckmäßig beschäftigen, so hat der Erzieher ihren Thätigkeitstrieb zu überwachen und in die rechte Bahnen zu lenken. Er hat ihnen bestimmte Aufgaben zuzuweisen, wobei indes jeder Zwang fernbleiben muß. Der Erzieher schlägt vor, rät an, und die Kinder wählen. Am meisten wirkt eine Lieblingsbeschäftigung, der sich die Kinder mit ganzer Seele hingeben, so daß für andere Dinge kein Raum übrig bleibt. Viel Vergnügen gewähren ihnen immer kleine Anlagen, Sammlungen, besonders von Naturprodukten, die zugleich den praktischen Verstand üben. Um ihnen Interesse für die Natur einzuflößen, veranstaltete man regelmäßige Wanderungen mit ihnen durch die heimatlichen Fluren; an Anregung zu zweckmäßiger Beschäftigung wird es ihnen hier nicht fehlen. Einen besonderen Reiz übt auf die Kinder immer der Verkehr mit den Tieren aus. Alles junge Getier ist dem Kinde vertraut; zwischen dem Haushunde und einem Knaben knüpft sich nicht selten das freundlichste Verhältnis an. Man leite diese Neigung über zur Tierpflege und veranlasse die Kinder, Kaninchen, Tauben und sonstige Tiere zu züchten. Die Versorgung dieser Tiere mit Futter und Tränkwasser ist eine Aufgabe, der die Jugend sich gern unterzieht. Eine gleich anziehende Beschäftigung gewährt die Blumenzucht. Es sollte jedes Kind sein eigenes Blumenbeet haben, das es pünktlich zu besorgen hätte. Auf dem Lande können sodann die Kinder noch zu mancher nützlichen Handreichung in Garten, Baumhof und Feld herangezogen werden. Kommen dann die langen

Digitized by Google

Winterabende, so bringen Laubsäge-, Modellier-, Papp- und Flechtarbeiten willkommene Abwechselung. Nicht zu vergessen ist auch die Lektüre guter Jugendschriften. Alle diese Veranstaltungen aber sind aufs beste geeignet, den bösen Geist der Langeweile zu bannen und zugleich die Kinder geistig zu fördern.

Neben diesen nutzbringenden und bildenden Beschäftigungen darf aber auch das Spiel nicht fehlen. Nur ist auch in dieser Beziehung Wachsamkeit erforderlich. Streng zu verbieten sind Gewinstspiele jeder Art, da sie die Kinder nicht nur leidenschaftlich aufregen, sondern auch zur Gewinnsucht verleiten.

Litteratur: Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. II, § 88. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. § 12. — Kant, Anthropologie. § 60. — Drobisch, Empirische Psychologie. § 61. — Drbal, Lehrbuch der empir. Psychologie. § 112. — Erdmann, Ernste Spiele. V.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Langsamkeit

Ursprünglich bedeutete langsam so viel wie lange zögernd, wenig lenksam; jenes bezieht sich auf das Zeitmaß des Entschließens und Handelns, dieses auf den Grad der Bestimmbarkeit durch einen fremden Willen. Beide sind begründet in dem trägen Ablauf der Vorstellungen, in der größeren oder geringeren Gleichgiltigkeit gegen Einwirkungen von außen her, in der erschwerten Aufnahme und Verarbeitung des dargebotenen Geistesinhalts, in dem schwachen Wollen und der geringen thatfordernden Lebendigkeit der Gefühle. Der Langsame besitzt geistige Güter, aber leider zu wenig bewegliche. Nicht selten ist Langsamkeit im äußeren Gebaren das Kennzeichen schwerer innerer Arbeit, die mit Zähigkeit einem bestimmten Ziele entgegensteuert. Man beobachtet dies bei phlegmatischen Naturen, und in dieser Hinsicht kommt Machiavellis Ausspruch zu seinem Rechte: „Dem Phlegmatiker gehört die Welt." Man findet Langsamkeit häufiger beim männlichen als beim weiblichen Geschlechte. Als psychische Schwere haftet sie vielen Kindern, namentlich Knaben, an. Langweilige Charaktere sind zumeist auch langsam; wegen ihrer Verschlossenheit, Trockenheit und Unbeholfenheit sind sie im gesellschaftlichen Leben nicht gern gesehen. Als dauernde Eigenschaft findet man Langsamkeit bei Dummen, Träg-, Schwach- und Blödsinnigen. Vorübergehend tritt sie auf als Folge geistiger oder körperlicher Überarbeitung, schwerer Erkrankungen u. dergl. und verrät sich dann leicht durch schläfriges Wesen. Wenn sie mit dauernder Unlust zur Arbeit gepaart ist, nennt man sie Trägheit, bezw. Faulheit. Geradezu verhängnisvoll wird sie, wenn sie mit Willenlosigkeit verknüpft ist; als solche, wie auch als ausgeprägte Apathie, gehört sie in den Bereich psychiatrischer Behandlung. Langsame Naturen haben den Vorzug, daß sie, trotzdem sie schwer fassen, das Angeeignete fest behalten; ihre ruhige Bedächtigkeit wandelt leichter in den Bahnen der Pflicht und sichert vor den Thorheiten raschblütiger Charaktere, steht aber auch mehr im Banne des „Ungeheuers Gewohnheit" (Shakespeare). — Als ererbte, naturwüchsige Eigenschaft läßt sich Langsamkeit schwer durch Erziehung beeinflussen; nur in geringem Grade erzielt man eine merkliche Steigerung der Entschlußfähigkeit. Wenn auch geordnete Körperübungen und fröhliches Spiel als vortreffliche Förderungsmittel zu schätzen sind, so gilt doch auch hier als oberster Grundsatz: „Die Hilfe muß vom Geiste kommen." Wo Langsamkeit nicht aus Widerwillen gegen irgend jemand oder irgend etwas herzuleiten ist, kann man ihr einigermaßen mit Erfolg begegnen, wenn man in Gemeinschaft mit dem langsamen Kinde die geforderte Arbeit leistet und es zu sich heraufzieht, indem man es zu edlem Wetteifer anfeuert. Die größte Sünde beim Belehren und Erziehen langsamer Naturen ist ein ödes Lehrverfahren, aus dem der Ungeist der Langeweile gähnt. Langsamkeit, die auf Krankheit zurückzuführen ist, läßt sich durch Beseitigung der Grundursache beheben.

Litteratur: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Laokoon von Lessing

1. Die Stellung von Lessings Laokoon innerhalb der Ästhetik. 2. Die Kritik des Laokoon von Lessing. 3. Die Verwertung des Laokoon im deutschen Unterricht.

1. Die Stellung von Lessings Laokoon innerhalb der Ästhetik. Lessings „Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie. Mit beiläufigen Erläuterungen verschiedener Punkte der alten Kunstgeschichte. Erster Teil. Berlin 1766" gehört zu den-

Digitized by Google

jenigen Schriften, welche auf ihrem Gebiete einen erheblichen Fortschritt durch genauere Lehren über die richtigen Ziele und die Wahl der entsprechenden Mittel herbeigeführt haben. Die Entwickelung in Wissenschaft und Kunst pflegt sich so zu vollziehen, daß sich innerhalb eines Arbeitsgebietes allmählich einzelne Zweige absondern, daß die Unterschiede deutlich erkannt, die Grenzen bestimmt und die Aufgaben der besonderen Disziplinen infolgedessen tiefer und klarer erfaßt werden. Einer solchen Grenzbestimmung pflegt eine Zeit der Grenzverwirrung und Unfruchtbarkeit vorauszugehen, bis der Grund in einer mangelnden Unterscheidung erkannt wird und dem Prinzip der Differenzierung zu seinem Rechte verholfen wird. Schriften, welche solche Klarheit über die Aufgaben einer Disziplin und die rechten Mittel dazu gebracht haben, pflegen eine neue Epoche in ihrem Gebiete zu eröffnen. Von der Art ist die Bedeutung von Lessings Laokoon für die Ästhetik und die Entwickelung der Künste in Deutschland.

Die Frage nach dem Verhältnis der Künste zu einander, besonders der Dichtung zur Malerei, war schon vor Lessing seit der Zeit der Renaissance wiederholt wissenschaftlich behandelt worden, mit besonderem Glück von englischen Ästhetikern und nachher im 18. Jahrhundert auch von den Franzosen, unter denen besonders Diderot zu Ergebnissen kam, die nicht weit hinter denen der Lessingschen Schrift zurückbleiben. In Deutschland war unter den Kunstrichtern vor Lessing Johann Christoph Gottsched (1700—1766) tonangebend, sein Hauptwerk erschien 1730: „Versuch einer kritischen Dichtkunst für die Deutschen; darinnen erstlich die allgemeinen Regeln der Poesie, hernach alle besonderen Gattungen der Gedichte abgehandelt und mit Exempeln erläutert werden; überall aber gezeiget wird, daß das innere Wesen der Poesie in einer Nachahmung der Natur bestehe." Schon der Titel befundet den Standpunkt eines reinen Naturalismus. Der Schweizer Kunstrichter Johann Jakob Bodmer (1698 bis 1783) hat zwar das Verdienst, dem klügelnden Verstande gegenüber als Hauptfaktor im künstlerischen Schaffen die Phantasie und die schöpferische Gestaltungskraft und infolgedessen der französischen Richtung Gottscheds gegenüber die Neigung für englische und sogar altdeutsche Litteratur zur Geltung gebracht zu haben, aber er vertritt in seiner Zeitschrift „Die Discurse der Maler" 1721—1723 und in seinen „Kritischen Betrachtungen über die poetischen Gemälde der Dichter" 1741 den gleichen Naturalismus wie Gottsched, den Bodmers Freund und Landsmann Johann Jakob Breitinger (1701—1776) noch ausführlicher darlegt in seiner „Kritischen Dichtkunst, worinnen die poetische Malerei in Absicht auf die Erfindung im Grunde untersuchet und mit Beispielen aus den berühmtesten Alten und Neueren erläutert wird. Zürich 1740." Sie sehen also die Aufgabe der Kunst darin, daß der Künstler die Natur nachahmt; der Kunstgenuß besteht darin, daß man die Ähnlichkeit zwischen dem Kunstwerk und der Natur erkennt; und was das Verhältnis der Künste zu einander anlangt, so muß der Maler die Führung übernehmen: er ahmt ja die Natur am getreusten nach. Nach dem Maler muß sich namentlich auch der Dichter richten. Auch die Dichtung hat wie die Malerei sichtbare Gegenstände der Natur darzustellen, sie ist eine redende Malerei, wie die Malerei eine stumme Poesie genannt werden kann. Damit war der Schilderungssucht Thür und Thor geöffnet, wie die Dichtungen jener Zeit von Bodmer, Haller, Klopstock, Chr. E. v. Kleist beweisen.

Eine ganz andere Richtung der deutschen Kunst knüpft sich an den Namen Johann Joachim Winckelmann (1717—1768), der durch sein Hauptwerk „Geschichte der Kunst des Altertums. Dresden 1764" eine unerhörte Bewunderung der griechischen Kunst entfachte. Winckelmann hat dadurch einen Einfluß auf die Entwickelung des deutschen Geisteslebens geübt, der den Charakter unserer klassischen Litteratur bestimmt hat und bis in unser Jahrhundert nachwirkt. Er war geleitet von dem Gedanken, daß das Schöne, welches den Gegenstand der Kunst bildet, nicht in der Natur zu suchen ist, sondern es leben von dem, was schön ist, Ideale im menschlichen Geiste, und wenn der Künstler schafft, so bringt er diese Bilder seines inneren Schauens zum Ausdruck. Das aber hat keine Kunst so vollkommen geleistet wie die griechische. Daraus folgt, daß sich der Künstler nicht an die Natur wenden muß, sondern an die griechischen Kunstwerke, wenn er lernen und sich bilden will. Das Kunstwerk ist ferner um so schöner, je mehr es Ideen und Nebengedanken in dem Beschauenden anregt. Seine Wirkung muß sich nicht bloß so äußern, daß das Auge Wohl-

Digitized by Google

gefallen empfindet, auch der innere Sinn, der Verstand muß sich durch Erkenntnisse angeregt und bereichert fühlen. Darum ist die Allegorie, die tieferen Gedanken zur Hülle dient, die höchste Kunstform. Unter den verschiedenen Künsten ist tonangebend die Plastik, das Kennzeichen antiker Bildwerke „edle Einfalt und stille Größe." Somit hat Winckelmann durch seine Bevorzugung der Plastik auch seinerseits zur Grenzverwirrung beigetragen und im übrigen diejenige künstlerische Richtung eingeleitet, die nur noch die Antike als Vorbild gelten läßt: den Klassicismus.

Lessing steht wie die meisten seiner Zeitgenossen in seinen Anschauungen über die Kunst unter dem Einflusse Winckelmanns. Seine Untersuchungen waren auf drei Teile berechnet, aber es ist nur der erste Teil erschienen im Jahre 1766, die beiden anderen sind nur im Entwurf in Lessings Nachlaß auf uns gekommen. Er geht hier von einem neuen Gesichtspunkte aus, indem er die Mittel ins Auge faßt, deren sich die einzelnen Künste für ihre Darstellungen bedienen müssen. So stellt er fest, daß die Aufgabe der bildenden Künste, die er ungesondert unter dem Namen Malerei zusammenfaßt, darin besteht, Körperliches im Raum für das Auge darzustellen, während die Dichtung Handlung in der Zeit für das Ohr und den innern Sinn darzustellen berufen ist. Die Untersuchung geht aus von einer Betrachtung der Laokoongruppe, die jetzt mit ziemlicher Sicherheit der alexandrinischen Zeit zugewiesen wird und, 1506 unweit der Thermen des Titus aufgefunden, unter allen Antiken immer besondere Beachtung und Bewunderung gefunden hatte. An andern Vorbildern der griechischen Kunst, sowie an den Werken der griechischen Dichter, besonders an Homer führt er seine Lehren durch, von denen für die deutsche Dichtung besonders die Verurteilung der Schilderungen und Beschreibungen eine segensreiche Wirkung gehabt hat. Am besten wird die Bedeutung des Laokoon für die deutsche Litteratur gewürdigt von Goethe, Dichtung und Wahrheit VIII. Buch: „Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff. Aber jenes erfordert einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismäßige Bildung, zu der man nicht gerade gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit, er bringt den Inhalt mit und ist selbst das Werkzeug der Bildung. Daher war uns jener Lichtstrahl höchst willkommen, den der vortrefflichste Denker durch düstre Wolken auf uns herableitete. Man muß Jüngling sein, um sich zu vergegenwärtigen, welche Wirkung Lessings Laokoon auf uns ausübte, indem dieses Werk uns aus der Region eines kümmerlichen Anschauens in die freien Gefilde des Gedankens hinriß. Das so lange mißverstandene: ut pictura possis war auf einmal beseitigt, der Unterschied der bildenden und Redekünste klar, die Gipfel beider erschienen nun getrennt, wie nah ihre Basen auch zusammenstoßen mochten."

2. Die Kritik des Lessingschen Laokoon. Schon bald nach dem Erscheinen der Schrift regte sich, wie Goethe a. a. O. bemerkt, der Widerspruch gegen Lessings Aufstellungen. Goethe selbst konnte sich nicht dabei beruhigen, wie sein vortrefflicher Aufsatz „Laokoon" beweist. Eine der frühesten und besten Kritiken ist in Herders Erstem kritischen Wäldchen gegeben vom Jahre 1769. Hier wird an vielen Beispielen unwiderleglich dargethan, daß Lessing viel zu schnell seine Betrachtungen zu allgemeinen Regeln erhebt, daß sein Verfahren vielfach nur den Schein der Induktion für sich hat, daß er die Praxis Homers mit Unrecht zu einem Gesetz für alle Arten der Dichtung erhebt, daß überhaupt das Werk mehr für den Dichter als für den Maler geschrieben ist. Ferner lenkt Herder besonders auf diesen Mangel an Lessings Werk die Aufmerksamkeit, daß die Plastik und die Malerei nicht von einander geschieden werden und darum der Maler Gesetzen unterworfen wird, die allein auf dem Gebiete der Bildhauerkunst Anspruch auf Geltung machen können. Es ist also das Prinzip der Differenzierung, dem die Schrift ihre große Bedeutung verdankt, doch auch wieder nur unvollkommen durchgeführt. Die Folge davon ist, daß Lessing die Farbe gering achtet, daß er von der Genremalerei, dem Porträt und der Landschaft nicht viel wissen will. Es ist ferner immer deutlicher der Mangel hervorgetreten, daß Lessing nur wenige Werke der antiken Kunst aus eigener Anschauung gekannt hat. Konnte er doch vom Laokoon selbst, als er sein Werk schrieb, nur einen Stich, einen Gipsabguß sah er erst später in Mannheim, das Original erst 1775 in Rom im Belvedere des Vatikan. Daher sind auch die meisten Behauptungen über archäologische Fragen unzutreffend, manche Ergebnisse vermögen nicht zu überzeugen. So sind ferner auch Lessings

Digitized by Google

weitere Folgerungen nicht unangefochten geblieben, daß die Griechen in den bildenden Künsten, nur die Schönheit darzustellen gesucht hätten, daß die Darstellung der höchsten Affekte darum vermieden worden sei, daß alles Transitorische der Darstellung der bildenden Künste versagt sei, daß der Dichter nur eine einzige Eigenschaft in Gestalt eines Beiwortes benutzen dürfe für seine sinnliche Malerei wie der Maler den einzigen Augenblick. Diese und noch manche andere Ausstellungen sind an dem Werke gemacht worden, über die Litteratur vergleiche Blümners Ausgabe. Da aber im Laokoon Lessings die Grundlehren des Klassizismus mit so großer Entschiedenheit vertreten werden, konnte es besonders in neuester Zeit, als sich die moderne Kunst so weit von jenen Grundsätzen entfernte, nicht ausbleiben, daß der Widerspruch gegen Lessings Forderungen immer lauter wurde besonders von seiten derer, welche der bildenden Kunst näher standen als der Dichtung. Dennoch steht soviel fest, daß die Ästhetik über die prinzipielle Unterscheidung der bildenden und redenden Künste, wie sie Lessing aus den elementaren Grundbedingungen folgert, nicht hinausgekommen ist, wenn auch viele seiner Folgerungen im einzelnen zu bestreiten sind.

3. Die Verwertung des Laokoon im deutschen Unterricht. Da die Anschauungen der klassizistischen Kunstanschauungen durch kein Werk mehr eingebürgert worden sind als durch den Laokoon Lessings, so ist es natürlich, daß man diese Schrift auch in den Schulen beachtet hat, seitdem man unsere deutschen Klassiker in den Schulunterricht hineinzog. In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts galten die deutschen Klassiker in den humanistischen Gymnasien vielfach nur als eine sehr willkommene Ergänzung der griechischen und lateinische Lektüre, als eine sehr schätzbare Privataufgabe für die Schüler, für die sie durch die Altertumsstudien in der Schule befähigt wurden. In der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts hat man die deutschen Klassiker immer mehr einer unterrichtlichen und methodischen Behandlung unterworfen und mit ihnen gehört namentlich auch der Laokoon von Lessing zum festen Bestand des deutschen Unterrichts, so nach den österreichischen Lehrplänen von 1884 und 1890 und nach dem preußischen Lehrplan vom Jahre 1892. Aber es konnte nicht ausbleiben, daß bei fortschreitender Widerlegung und Ablehnung der Lessingschen Lehren von seiten der Künstler und Kunsttheoretiker auch die Frage immer wieder verhandelt wurde, ob der Laokoon zur Schullektüre sich eigne. Erich Schmidt in seiner großen Lessing-Biographie äußert die Ansicht, daß er den Laokoon nicht für eine geeignete Schullektüre halten könne, obgleich gerade derselbe Gelehrte den unvergänglichen Wert der Hauptsätze Lessings betont. Nicht nur für ungeeignet, sondern geradezu für schädlich hält Konrad Lange die Lektüre des Laokoon, weil sie Vorurteile schafft und einer anderen fruchtbarern Beschäftigung mit der Kunst im Wege steht. Als würdigster Vertreter derjenigen, welche den Laokoon vor wie nach als ein Muster analytischer Darstellung, als ein Grundbuch der Ästhetik und als ein für Jünglinge geeignetes Schulbuch ansehen, mag H. Blümner genannt werden, der sich um die wissenschaftliche Erklärung der Schrift die größten Verdienste erworben hat.

Diesen Gelehrten gegenüber sind die Schulmänner, welche sich zu der Frage geäußert haben, durchweg von der Ansicht ausgegangen, daß der deutsche Unterricht die Aufgabe zu erfüllen hat, den Schülern eine Vorstellung von dem Werdegang der deutschen Litteratur zu geben, wie sie sich aus dem Zustand der Verworrenheit zu schönen Formen und einem edlen Inhalt erhoben hat. Zur Erreichung dieses Zieles aber hat Lessings Schrift nachweislich sehr viel beigetragen, und man kann von der Entwickelung unserer Litteratur nicht gut einen Begriff erhalten ohne Beachtung dieser Schrift und des in ihr behandelten Problems. Daher hat man sich gewöhnt im Unterricht, die archäologischen Abschnitte, die nach Lessings eigenem Urteil nur ein entbehrliches Beiwerk ausmachen, wegzulassen und nur diejenigen Kapitel heranzuziehen, die einen Ertrag von Kenntnissen und Begriffen für die Kunstlehre und Litteraturgeschichte abwerfen. Und zwar werden auch diese nicht als unumstößliche Lehren zu behandeln sein, sondern in dem freien kritischen Geiste, wie er in Herders kritischem Wäldchen gegeben ist. Das ist der Standpunkt von Schilling, Lehmann, Bromig, Brock, Wendt und der neueren Schulausgaben. Dabei ist nicht zu verkennen, daß eine solche Behandlung hohe Anforderungen stellt an die Kenntnisse und das geklärte Urteil des Lehrers in Kunstsachen, da er oft Lessings Lehren berichtigen und ergänzen muß, und daß nicht minder hohe Anforderungen gestellt werden an die Auffassungskraft des Schülers, der sich

Digitized by Google

Lessings Ansicht erst mühevoll erarbeiten muß, um nachher diese Ansicht als unvollkommen hingestellt zu sehen. Am letzten Ende aber wird die Beibehaltung oder Aufgabe des Lessingschen Laokoon als Schullektüre abhängen von der Frage, ob die Altertumsstudien in den Gymnasien überhaupt noch so ausgedehnt und gründlich betrieben werden, um die Laokoonlektüre zu ermöglichen und ersprießlich zu machen.

Litteratur: 1. Über die wissenschaftlichen Fragen, die sich an den Laokoon knüpfen: Lessings Laokoon. Herausgegeben und erläutert von Hugo Blümner. 2. Aufl. 1880, und Lessings Laokoon. Herausgegeben von Prof. Dr. H. Blümner, Kürschners Deutsche National-Litteratur. 69. Bd. — H. Blümner, Laokoon-Studien. Erstes Heft. Über den Gebrauch der Allegorie in den bildenden Künsten. Freiburg i. B. und Tübingen 1881. Zweites Heft. Über den fruchtbaren Moment und das Transitorische. Freiburg i. B. und Tübingen 1882. — Carl Just, Winckelmann. Sein Leben, seine Werke und seine Zeitgenossen. I. Bd. Leipzig 1866. S. 450 bis 477. II. Bd. S. 56—57 und S. 234—246. — Erich Schmidt, Lessing. Geschichte seines Lebens und seiner Schriften. II. Bd. 1. Abtlg. Berlin 1892. S. 1—59 und S. 796—797. — B. Brill, Ein Beitrag zur Kritik von Lessings Laokoon. (Festschrift zum 70. Geburtstage Oskar Schade dargebracht von seinen Schülern und Verehrern, Königsberg in Preußen 1896. S. 27—34.)

2. Über seine Verwertung im Schulunterricht: Albrecht Dietrich, Über die Benutzung von Lessings Schriften, hauptsächlich den prosaischen, im Gymnasialunterricht. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, XVI. Jahrg. (1862). S. 413 ff. — Eiselen, Lessings Laokoon als Lektüre in Prima auf Gymnasien und Realschulen. Wittstocker Programm 1866. — Georg Schilling, Laokoon-Paraphrasen. Leipzig, B. G. Teubner 1887. — Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. Berlin 1890. S. 267. — Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. S. 82 ff. — K. Frey, Deutsches Wochenblatt 1893, Nr. 10, S. 116. — Preußische Jahrbücher. 7. Bd., 3. Heft, 1893, S. 541 f. — Alfred Rausch, Zu Lessings Laokoon. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1. Jahrg., 1. Heft. Langensalza 1894. S. 47—52. — Karl Reißenberger, Lessings Laokoon als Schullektüre. (Forschungen zur deutschen Philologie. Festgabe für Rudolf Hildebrand zum 13. März 1894. Leipzig 1894. S. 128—138.) — Friedrich Blod, Bemerkungen über Lessings Laokoon und seine Einführung in die höheren Schulen als Lektüre. Zeitschr. f. d. deutsch. Unterricht 1896. 10. Jahrg., 4. Heft. S. 274—283. — Gustav Bromig, Wie kann das Gymnasium den Sinn für Kunst wecken? Progr. des Wilhelms-Gymnasium zu Hamburg 1896. Über Laokoon. S. 1—5. — Gustav Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik. München 1896. S. 48 f. — Unter den Schulausgaben verdient besonders genannt zu werden: Lessings Laokoon von Beit Valentin. Dresden, L. Ehlermann. 1894. (Deutsche Schulausgaben von H. Schiller und B. Valentin, Nr. 67) und die von Dr. Martin Mankit besorgte Ausgabe Leipzig 1894 (Frentags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht).

Jena. A. Rausch.

Läppisch

Der läppische Mensch ist schlaff, geschmacklos, kraftlos, weibisch-kleinlich, launisch, zu thörichten und überflüssigen Gebärden geneigt, redselig, geist-, grundsatz- und würdelos, feig, dünkelhaft, eitel, in Denken, Reden und Thun unreif, kindisch, unangemessen, verachtungswürdig. Dem Wollen mangelt auf Selbstachtung ruhende Festigkeit, dem Denken ruhige Klarheit und Beständigkeit, dem Fühlen der Drang zur ästhetischen Darstellung der eigenen Persönlichkeit. Menschen von sanguinischem Temperamente zeigen nicht selten läppische Lebensgebarung; nervenkranke verleitet die körperliche und geistige Schwäche dazu. Infolge der geringen Stetigkeit im Vorstellungsleben sind Schwach- und Blödsinnige besonders dazu geneigt. Zuweilen erweist sie sich als die Folge gesteigerter Phantasiethätigkeit. Vom sittlichen Standpunkte aus betrachtet, erscheint Läppischheit als das gerade Gegenbild der Charakterstärke der Sittlichkeit. Läppische Kinder sind beim Unterrichte unruhig, zerstreut, vergeßlich, zur Besinnung und Vertiefung wenig geneigt und darum der seelischen Beeinflussung nur in geringem Grade zugänglich. Fehlerhafte Erziehung verschuldet zum größten Teile ihre Entwickelung; namentlich da, wo Folgerichtigkeit in der Erziehung mangelt und die frühzeitige Anleitung zur Selbstzucht verabsäumt wurde, beobachtet man sie häufig. Läppische Eltern — läppische Kinder! In leichten Fällen genügt oft der Wechsel der Umgebung, damit das Kind in die Ästhetik der eigenen Persönlichkeit hineinwachse; bei veralteter Läppischheit muß die Erziehung auf die Erfassung der ganzen Persönlichkeit Bedacht nehmen und ihr die von Selbsterkenntnis und Selbstachtung getragene Selbstbeherrschung zu verleihen bemüht sein, so weit es die Eigenart des Zöglings zuläßt. Wenn die Läppischheit sich vorzugsweise in schlechter Körperhaltung äußert, sind zweckmäßig geregelte Muskelübungen von großem Nutzen.

Leipzig. Gustav Siegert.

Digitized by Google

Lateinischer Unterricht*)

I. Geschichte des lateinischen Unterrichts, speziell in Deutschland. 1. Sein utilitarischer Charakter. 2. Die Wahl der Lektüre. 3. Das Lateinische eine tote Sprache. 4. Änderung des Unterrichtszieles und der Unterrichtsmittel durch den Humanismus. 5. Die Zurückdrängung des Lateinischen durch die modernen Bildungsstoffe. 6. Die Inkonsequenz des Neuhumanismus und die sog. formale Bildung. 7. Die Notwendigkeit einer Änderung der Zielleistung. 8. Die Folgen der verminderten Stundenzahl des Lateinischen. II. Methodik. a) Allgemeine Fragen. 1. Die Lektüre, wie sie zur Zeit ist. 2. Die Privatlektüre. 3. Die Vokabelkenntnis. 4. Ein neuer Kanon der Schriftstellerlektüre. 5. Schriftsteller oder Chrestomathie? 6. Das Lesebuch der unteren Klassen. 7. Spezielle Ausführungen. a) Untere Stufe. α) Deutsch und Lateinisch. β) Die Zurückschiebung des Lateinischen. γ) Der lateinische Anfangsunterricht. b) Mittel und Oberstufe. c) Die Schreibübungen. d) Sind die verschiedenen Thätigkeiten im Unterrichte zeitlich zu trennen? e) Die Behandlung der Lektüre. α) Die sog. Präparation. β) Die Erklärung. γ) Die Übersetzung ins Deutsche. δ) Das Lesen der lateinischen Texte. ε) Besondere Aufgaben der Oberstufe. ζ) Nach- oder Nebeneinander?

I. Geschichte des lateinischen Unterrichts, speziell in Deutschland. 1. **Sein utilitarischer Charakter.** Wenn man heute von manchen Schulmännern bezüglich unseres höheren Schulwesens, speziell der Gymnasien, den Utilitarismus unserer Zeit anklagen hört, so muß man über die geringe historische Kenntnis staunen, die derartige Klagen diktiert. Speziell von dem Lateinischen gilt die Berechtigung dieser Anklage am allerwenigsten. Die christliche Schule des Mittelalters hat dem Lateinischen allein aus utilitarischen Gründen, die sich von selbst aus der historischen Entwicklung ergaben, Eingang gestattet*), die Humanisten wollten eine neue zeitgenössische Litteratur im Gewande reiner Latinität schaffen, die Reformation so gut wie die Jesuiten verfochten die lateinische Bildung allein aus Nützlichkeitsrücksichten, da ohne ihre Kenntnis eine gelehrte Bildung materiell überhaupt nicht denkbar war, und selbst ein dem praktischen Utilitarismus so energisch zugewandter Pädagoge, wie Basedow, wollte das Lateinische im Unterrichte aus weltsprachlichen Rücksichten erhalten. Heutzutage hat das Lateinische neben den Anhängern der sog. formalen Bildung und der katholischen Kirche namentlich in den Juristenkreisen, teilweise auch unter den Ärzten seine Verfechter, und wieder nur aus Nützlichkeitsrücksichten, indem die ersteren behaupten, ohne Kenntnis der Sprache Latiums sei ein Studium des Rechts unmöglich, was doch nur für die wissenschaftliche Behandlung des römischen Rechtes gilt, während die letzteren eine Universal- und Geheimsprache dem Laien gegenüber besitzen wollen. Stadträte und Journalisten, die für das Realgymnasium kämpfen, betonen mit Vorliebe, ohne eine gewisse Bildung im Lateinischen sei kein „historisches Verständnis" der Höhergebildeten möglich, ohne sich klar zu sein, wie wenig hinter dieser „lateinischen Bildung" steckt.

Was überhaupt den christlichen Völkern des Mittelalters an Bildung zukam**), trug das lateinische Gewand. Cassiodorius Senator vor allen, vor und nach ihm einige Geister zweiten und dritten Ranges, wie Boëtius und Martianus Capella hatten aus der älteren Litteratur in lateinischer Sprache einen Extrakt des Wissenswürdigen zusammengearbeitet; er bildete lange die dürftige Nahrung der Klosterschulen. Die eigentlichen Klassiker unserer Schullektüre, mit Ausnahme des Vergil, etwa noch des Livius wurden im allgemeinen***) nicht mehr gelesen und nicht mehr gekannt, da sie für die rein auf den Nutzen gerichteten Arbeiten der Klostergeistlichkeit wenig in Betracht kamen. An Vergil und einigen christlichen Lyrikern lernte man die Metrik und

*) Für den gesamten lateinischen Unterricht außer den Encyklopäd. Handb. 3, 76 f. aufgezählten Gymnasialpädagogiken: Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. Leipzig 1887. — Schmalfeld, Erfahrungen auf d. Gebiete d. Gymn.-Wesens. Berlin 1857, S. 1 bis 205. — Dettweiler, Didaktik und Methodik des lat. Unterr. In A. Baumeisters Handb. d. Erz. u. Unterrichtslehre. München 1895. — Lehrpläne u. Lehrauſgaben f. d. höh. Schulen in Preußen. Berlin 1891. — Instruktionen f. d. Unterr. an d. Gymn. Österreichs. Wien 1884. — Die Verhandlungen der preuß. Direktoren-Konferenzen: Pommern IV, Sachsen IV, Posen VII, Preußen V und XI, Rheinland III. Vollständige Aufführung der Litt. in Schillers Handb. d. prakt. Päd. 3. Aufl. S. 411 bis 415. Mit dem Lateinunterr. nach den neuen preuß. Lehrpl. beschäftigen sich: Dir.-Kons. Hann. VII. Weißenfels, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 46, 691. 753. — Fries, Lehrpr. 33, 83; 34, 1. — Lutsch im Kreuznacher Pr. 1893. — Für die Litteratur namentl. Grammatiken, Übungsbücher, Ausgaben die Jahresberichte für d. höh. Schulwesen v. Rethwisch, Berlin.

*) S. Aus Schulbeſichtig., Berichten, Lehrprob. 28, 89 ff.

**) Für die nachstehende kurze Übersicht vergl. H. Schiller, Geschichte d. Pädag. §§ 4—14. Ausführlich Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts 2. Aufl. Bd. 1. Leipzig 1896.

***) Die Schiller, Gesch. der Pädag. S. 41 A. 2 erwähnten Schriftsteller wurden mehr genannt als gekannt.

Digitized by Google

die äußere dichterische Mache, die man zu Gelegenheitsgedichten aller Art, manchmal sogar zur Nachdichtung eines deutschen Sagenstoffes, wie Ekkehard im Waltharliede, verwandte. Die Georgica bildeten einen Katechismus der Landwirtschaft. Livius oder vielmehr seine Ausschreiber, wie Orosius, oder Epitomatoren, wie Victor und Eutrop, wurden für die Abfassung der Klosterchroniken notwendig gebraucht, aus ihnen staffierte man sich mit dem zu den einfachen Vorgängen des Klosters erforderlichen Sprachschatze aus, und als man anfing Kaiserbiographieen zu schreiben, gab Sueton nach Inhalt und Form den wünschenswerten Anhalt.

2. **Die Wahl der Lektüre.** Eine Auswahl der Lektüre aus sprachlichen oder pädagogischen Gründen fand nicht statt. Ersteres nicht, weil das Latein des Mittelalters eine lebende Sprache war, die sich von dem Latein des 1. Jahrh. vor und nach Chr. himmelweit entfernt und dem Geiste der Zeit entsprechend fortgebildet hatte. Wenn man sprachliche Muster überhaupt suchte, so fand man sie im 4.—9. nachchristlichen Jahrhundert noch am ehesten in den Kirchenvätern und bei den diesen nahestehenden versifizierenden und prosaischen Skribenten, wie Sedulius, dem ehrwürdigen Beda, Rhaban u. a. Aber schon die Leute des 13. Jahrhunderts konnten selbst von diesen Mustern nicht mehr so viel holen, wie wir heute gerne annehmen, da die Sprache sich natürlich immer weiter entwickelt und durch den Geist der Scholastik manchfach neue Formen des Denkens und wesentlich auch des Ausdrucks geschaffen hatte; nur die Studien der Kirchenväter und des Aristoteles blieben immer in Blüte, und ihr Latein und ihre Terminologie übten großen Einfluß. Von pädagogischen Erwägungen im heutigen Sinne ist aber in diesen Zeiten aus dem einfachen Grunde nichts zu finden, weil die einzige in Betracht kommende Pädagogik die kirchliche war, diese aber nur nach den Bedürfnissen der Kirche, nicht der Lehrer und Schüler fragte. Man lese Hrabanus Maurus, den man so gerne den praeceptor Germaniae nennt, und finde einen Grund, warum man ihn nicht mit ebenso gutem Rechte praeceptor Italiae, Hispaniae, Africae nennen könnte; denn spezifisch germanischen Verhältnissen wird in keinem Punkte Rechnung getragen, sondern die Bedürfnisse der Kirche und ihre Ansprüche an die Bildung der Geistlichkeit sind allein maßgebend. Diese Entwicklung führte schließlich dazu, daß Wimpheling neben geistlichen Versmachern, wie Prudentius und Sedulius, seinen nicht minder langweiligen Freund Seb. Brant mit seinem ins Lateinische übertragenen Narrenschiff in den Unterricht einführte, ganz mit Recht von seinem Standpunkte, dem auch einzig das dem scholastischen Geiste und Latein entsprungene Doctrinale Alexandri Galli schlechthin die Grammatik war. Der Mann, der letzteren mit den Worten empfahl: Hortor Alexandrum nequaquam despectum iri, hatte ganz das richtige Gefühl, daß die Einführung des klassischen Lateins in diese mittelalterliche Bildung aus einer lebenden Sprache eine tote machen würde. Die Humanisten handelten darin allerdings nicht minder richtig, als sie mit der Gedanken- und Gefühlswelt des Mittelalters brechen wollten, daß sie auch eine neue Latinität einzuführen suchten.

3. **Das Lateinische eine tote Sprache.** Nur übersahen sie bei ihrer ablehnenden Haltung gegen die modernen Volkssprachen und Litteraturen die Kleinigkeit, daß deren Entwicklung durch die Einführung dieser neuen thatsächlich fremden Universalsprache mit ihrer inneren Hohlheit und Unwahrheit erst recht gefördert werden, und daß sie folgerichtig als lebende Sprachen das Lateinische tot machen würden. Und es ist das freilich unfreiwillige Verdienst des Humanismus, daß das Lateinische schon 150 Jahre später eine tote Sprache war und dem Schicksale einer solchen auf die Dauer nicht entrinnen konnte; schwerlich wird ihm eines Tages das Schicksal erspart werden, lediglich ein Substrat des gelehrten Studiums zu werden, nicht in den Schulen, sondern in einem beschränkten Kreise von Gelehrten, ähnlich wie das Indische, das Hebräische u. a. tote Sprachen. Daß ihm dieses Schicksal noch nicht zu teil geworden ist, verdankt es teilweise pädagogischen Ansichten, wie dem Dogma von der formalen Bildung, hauptsächlich aber der historischen Entwicklung, welche eben die in der lateinischen Sprache überlieferte Bildung und Geschichte mit tausend Fäden an unser modernes Leben knüpft. Aber viele dieser Fäden haben einen Ersatz gefunden, andere werden ihn finden; ob er vollwertig ist, wird von denen nicht gefragt, welche die Entscheidung zu treffen haben werden. Warum sollte denn auch das Unerhörte gerade bei dem Lateinischen geschehen, daß eine längst überlebte Menschenbildung noch nach Jahrtausenden das Hauptvehikel einer modernen Bildung abgeben soll, und warum soll hier gerade die sonst überall in der Geschichte bezeugte That-

Digitized by Google

sache nicht eintreten, daß jede Zeit für ihre geistigen Bedürfnisse auch den entsprechenden Ausdruck sucht und findet? Die Vorgänge bei den Nordgermanen fordern erhöhte Aufmerksamkeit, damit wir eines Tages nicht durch Ereignisse überrascht werden, die den revolutionären Charakter dadurch erhielten, daß eine allmählich reformierende Thätigkeit zur rechten Zeit nicht eintrat. Haben doch selbst die romanischen Nationen, denen es durch Abstammung und Geschichte weit näher gelegt war, die lateinische Bildung festzuhalten, diese in der jesuitischen Form, die der reformatorischen durchaus gleichartig war, längst aufgegeben und sie lediglich als Abschleifmittel und zur Vertiefung der eigenen Sprachen beibehalten.

4. Änderung des Unterrichtszieles und der Unterrichtsmittel durch den Humanismus. Der Humanismus änderte aber nicht nur den Charakter des Lateinischen aus einer lebenden in eine tote Sprache um, sondern er mußte auch das Unterrichtsziel und die Unterrichtsmittel umgestalten. Die mittelalterlichen Schriftsteller verschwanden allmählich mit dem mittelalterlichen Latein aus den Schulen. Und indem die doch immer noch lebende Sprache völlig verdrängt wurde, mußte die an ihre Stelle zu setzende sog. klassische Latinität lediglich durch das Studium und die Imitation der sog. klassischen Schriftsteller ersetzt werden. Von Agricola bis zu Sturm und dessen Fortsetzern erschien die Imitation des Cicero mit mehr oder minder ausschließlich puristischem Charakter als Hauptaufgabe des Schulstudiums. Die Mittel fanden sich in der Institutio oratoria des Quintilian, aus dem die reformatorischen Pädagogen durchaus unselbständig geschöpft haben. Selbst Erasmus, sonst der feinste Geist unter ihnen, trug kein Bedenken, gleich Quintilian, den Anfang des Schulunterrichtes mit dem Griechischen zu machen; so sehr verschwand ihm der Unterschied der Jahrhunderte; mit einem kühnen Sprunge setzte er über die zwischen Quintilian und ihm liegende germanische barbaries hinweg. In der Imitation that es freilich Sturm allen sonstigen Theoretikern und Praktikern zuvor. Von Anfang bis zu Ende der Schulstudien stand ihm Cicero im Mittelpunkte; die Kleinen lasen Briefe, die Großen Reden und bändedicke rhetorische Unterweisungen, und die Behandlung der Dichter und der griechischen Schriftsteller erfolgte lediglich unter dem Gesichtspunkte, daß man bei ihnen die ornamenta und lumina dicendi fand. Der sonst so kluge und weitschauende Mann hielt es für möglich, germanische Knaben des 16. Jahrhunderts, die mitten im Strom deutscher Sprache sich befanden, zu lateinischen Rednern in ciceronianischer Manier zu machen. Und wenn dieses Ziel überhaupt erreichbar wäre, so hätte er es erreichen müssen. Schon Agricola hatte nach Quintilian den Weg der Imitation festgestellt: imitatione, arte, exercitatione. Man sollte die lateinischen Muster studieren, beobachten, nachahmen, die Theorie aus ihnen ableiten und die gewonnenen Regeln durch Übung befestigen. Bei der Lektüre und der Beobachtung wurden Kollektaneen für den eigenen Gebrauch angelegt, um die eigene Rede nach Bedürfnis damit auszustaffieren. Sturm übertrug diese Theorie an seiner Schule in die Praxis, die Kollektaneen der Schüler, seine Onomastica (Vokabelbücher) und Nomisci (Gesprächsammlungen), die theoretischen Schriften, die grammatischen und stilistischen Belehrungen, die täglichen Übungen und Versuche wurden in ein streng konsequent ausgearbeitetes und peinlich durchgeführtes System gebracht; alle Kraft und Zeit von Lehrern und Schülern wurde auf das Lateinische verwandt. Und was wurde dabei erreicht? Schon die Lehrer seiner Schule verglichen diesen rhetorisch-lateinischen Aufputz, den sie den Schülern verleihen sollten, mit den bekannten Dohlenstreichen; es blieb ein äußerliches Anhängsel, unorganisch, tot. Etwas anders gestaltete sich die Entwicklung bei den Jesuiten, die mit ihren theologischen Studien durchaus in der mittelalterlichen Scholastik wurzelten, und deren Latein natürlich dadurch nicht unerheblich beeinflußt wurde. Dies ging so weit, daß das heutige Jesuitenlatein vielfach dem Uneingeweihten, an klassisches Latein Gewöhnten, gar nicht in dem Sinne verständlich ist, den die Verfasser ihm untergelegt haben. Insofern trägt das Jesuitenlatein in beschränktem Sinne immer noch den Charakter einer quasi lebenden Sprache, den das mittelalterliche Latein voll besaß. Aber im großen und ganzen blieb die lateinische Sprache tot.

5. Die Zurückdrängung des Lateinischen durch die anderen Bildungsstoffe. Die gelehrte Welt verwandte sie als Darstellungsmittel, bis das Übergewicht Frankreichs zunächst in die Diplomatie, weiterhin aber auch in die Publikationen der gelehrten Körperschaften, der Akademien, die französische Sprache einführte, die nun auch in den höheren Schulen Eingang fand. Aber bis ins 19. Jahrhundert hielt

Digitized by Google

sich dieses Latein von puristisch-ciceronianischen Tendenzen mehr oder minder frei; diese traten erst in dem dritten und vierten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts hervor und gewannen einen bedenklichen Einfluß auch auf den höheren Unterricht. So lange die Universitäten ihre Abhandlungen, Dissertationen, Diplome ꝛc. ausschließlich lateinisch verfaßten, hatte die Erlernung des Lateinschreibens in den Gymnasien über die Schule hinaus noch einen einleuchtenden praktischen Zweck; dieser ging jedoch verloren in dem Maße, als die deutsche Sprache Zulassung für die Universitätsschriften fand, und man kann, ohne Prophet sein zu wollen, mit ziemlicher Sicherheit sagen, daß die Tage des Lateinischen als einer Universitätssprache gezählt sind. Selbst die klassischen Philologen thäten besser, die Forderung der Abfassung von Doktordissertationen in lateinischer Sprache aufzugeben, da die meisten Professoren selbst nicht mehr ordentlich Lateinisch schreiben können, und die Dissertationen häufig sogar von elementaren Verstößen sich nicht freihalten; das schlechte Latein erschwert natürlich das Verständnis, und was im Deutschen präcis und klar ausgesprochen werden könnte, wird jetzt in diesem elenden Latein oft genug ein Rätsel. Dies muß aber immer schlimmer werden, da die Schulen nicht mehr den lateinischen Stil in ausreichendem Maße als Zielleistung festhalten können, die Lehrer an den höheren Schulen auch selbst stets ungewandter darin werden und an den Universitäten für die nun doppelt notwendige Schulung im Lateinschreiben weniger als je geleistet wird. Wohl verlangen die Professoren der klassischen Philologie von den Studierenden, sie sollten durch eigenen Fleiß sich die Schulung im Lateinschreiben erwerben, die einst die Schule verlieh. Aber sie vergessen, daß auch in den Zeiten, da dies noch der Fall war, die philologischen Seminarien es für eine wesentliche Aufgabe hielten, ihre Mitglieder in besonderen Übungen dazu zu schulen, ja daß daneben noch regelmäßige Vorlesungen über lateinischen Stil stattfanden, deren Hauptwert in den wöchentlichen, vom Professor zu korrigierenden und zu besprechenden Übungen lag. Wie sollten die Studenten, ganz abgesehen von den teilweise unverständigen Anforderungen der nach Fachinteressen gearbeiteten Prüfungsordnungen zur Erwerbung einer Fertigkeit in sich besonderen Antrieb finden, wenn sie von ihrer Schulzeit her wissen, daß diese eine praktische Verwendung nicht mehr findet?

6. **Die Inkonsequenz des Neuhumanismus und die sog. formale Bildung.** Diese geschichtliche Entwicklung spiegelt sich in dem heutigen Zustande der lateinischen Lektüre noch recht sichtbar ab. Für das Mittelalter und den Humanismus bildeten die Römer nicht nur die Vorbilder, sondern auch die Lehrmeister des Wissens; den Griechen wies diese Stellung erst der Neuhumanismus am Ausgange des 18. Jahrhunderts an. Indem dieser aber das Griechentum in den Mittelpunkt der klassischen Bildung stellte, hätte er konsequenterweise dazu gelangen müssen, die Römer aus ihrer bisherigen Stellung zu entfernen, sie nicht mehr als Typen anzuerkennen oder sie wenigstens als solche nur da zu belassen, wo sie eine typische Bedeutung haben können. Wäre dies nicht durch Nebenrücksichten verhindert worden, so wären wir heute über die lateinische Imitation weg, die griechischen Typenschriftsteller würden den Mittelpunkt des Unterrichts bilden und das Lateinische würde etwa die Stellung einnehmen, die es vor dem Jahre 1882 in den Realgymnasien inne hatte. Dazu konnte man sich aber nicht entschließen, obgleich Männer wie Herder, welche zugleich in der Praxis standen, bereits das Verderbliche der bisherigen „Latinitätsdressur“ einsahen und mit den eindringlichsten Worten davor warnten.*) Der lateinische Stil und die lateinische Imitation (der sog. Aufsatz) bilden für Herder das größte Hemmnis für die muttersprachliche Bildung. Die Alten sollen seiner Ansicht nach allerdings die Muster abgeben, aber die Nachbildung dieser Muster darf nur in der Muttersprache erfolgen. „Ja nicht imitiert! Das Imitieren hat schlechterdings keinen Wert.“ Man dürfe, meint Herder, nicht rühmen, dieser Dichter singe wie Horaz, jener Redner spreche wie Cicero, sondern das sei ein großer Ruhm: so hätte Horaz, Cicero geschrieben, wenn sie über diesen Vorfall, auf dieser Stufe der Kultur, zu dieser Zeit, für die Denkart dieses Volkes, in dieser Sprache geschrieben hätten. Aber leider blieb die Warnung dieses weitschauenden Mannes ungehört, die „Latinitätsdressur“ und die Imitation gingen ihren Gang, und sie erhielten gewissermaßen einen neuen Berechtigungsbrief durch die Theorie, welche Fr. Aug. Wolf über die sog. formale Bildung aufstellte, wenn er auch das Schreiben als „eine Sache nur für denjenigen“ betrachtete, „der tiefer in die Sache

*) H. Schiller, Gesch. d. Päd. S. 311 ff.

Digitized by Google

eindringen will" und es für manche Stände als ganz überflüssig erklärte. Dennoch lieferte die Erlernung vor allem der lateinischen Sprache in gewissem Sinne die Gesetze des Denkens überhaupt, und wer nicht Lateinisch gelernt hatte, konnte nicht zu der Elite der Nation, zu den Leuten der Wissenschaft gehören. Damit war das Prinzip der allgemeinen und unbeschränkt bildenden Kraft des Lateinischen in die Schulpolitik eingeführt. Daß in dieser Formulierung diese Ansicht eine starke Übertreibung enthält und weder psychologisch noch erfahrungsmäßig zu halten ist, bedarf heute keines langen Beweises mehr.*) Die Sprachgesetze decken sich durchaus nicht mit den Denkgesetzen, Grammatik ist nicht identisch mit Logik, ja die Sprache ist oft recht unlogisch, wie neben vielen anderm die zahlreichen Ausnahmen beweisen, die bei nicht wenigen Regeln häufiger sind als die Fälle, auf die die Regel für den Schüler anwendbar ist. Erfahrungsmäßig steht aber heute zur Genüge fest, daß man ein durchaus wohlgebildeter und richtig denkender Mensch sein kann, ohne Lateinisch gelernt zu haben. Ein großer Teil der großen englischen und amerikanischen Naturforscher, Erfinder und Staatsmänner entbehrte der lateinischen Schulung, ein so scharfer Denker, wie der Amerikaner Henry George hat keine lateinische Schule durchlaufen, und täglich begegnet man in den industriellen, kommerziellen und sozialistischen Kreisen sehr korrekt denkenden und sprechenden Menschen ohne eine Spur lateinischer Schulung. Umgekehrt weiß jeder aufmerksame Schulmann, der noch die Zeiten des lateinischen Stiles und des lateinischen Aufsatzes in ihrer Blüte erlebt hat, daß sehr häufig ganz gut lateinisch schreibende Schüler in der Analyse, Erfassung und Übertragung fremder Gedanken, in der Scheidung von Wesentlichem und Zufälligem, in der Auffindung von Zusammenhängen, in der Auffassung verwickelter Bestände von Thatsachen, in ihrer deutschen Gedankenentwicklung, vollends aber in ihrem selbständigen Denken mehr oder weniger unbrauchbar waren.**) Also es lag eine große Übertreibung bezw. falsche Generalisierung in diesem Wolfschen Postulate von dem formalbildenden Werte des Lateinischen. (S. Art. Formale Bildung.) Und was schlimmer ist, diese falsche Ansicht hat es in der Hauptsache verschuldet, daß wir heute vor der Gefahr stehen, das der allgemeinen Bildung viel förderlichere und wertvollere Griechische aus dem Gymnasialunterricht zu verlieren. Aber wenn man dies alles zugiebt, braucht man damit doch nicht zu leugnen, daß ein Wert gar nicht vorhanden sei. Das Lateinische ist durch mehr als tausendjährige Ausbildung für die Unterrichtszwecke, namentlich in seinem grammatischen Teile, strenger wissenschaftlich bearbeitet als jede andere Sprache; der Scharfsinn der mittelalterlichen Scholastik hatte hier einen weiten Tummelplatz und insbesondere der Unterricht in der Syntax bietet reiche Gelegenheit zum logischen Denken.*) Nun läßt sich auch nicht leugnen, daß der Vergleich der Muttersprache mit einer fremden die bewußte Kenntnis der ersteren steigert, vertieft und sichert. Dieser Vergleich wird aber um so fruchtbarer sein, je weiter die beiden ihm unterzogenen Sprachen in ihrem gesamten Bau und in ihrer Denkart auseinandergehen. Zweifellos lassen sich sprachliche und sachliche Bildung mit ihren allseitigen Vorteilen auch an der Muttersprache allein erwerben, da jeder richtig getriebene Sprachunterricht den jugendlichen Geist zur Selbstreflexion erzieht und in der Abstraktion übt, die Phantasie entwickelt, den Geist mit Vorstellungen bereichert, das Gemüt befruchtet und den Willen beeinflußt. Aber wenn der Vergleich mit einer anderen fremden Sprache hinzukommt, vorausgesetzt, daß man seine Muttersprache wirklich kennt und kann, wird ebenso sicher eine Steigerung, Vertiefung und Sicherung der muttersprachlichen Kenntnisse herbeigeführt werden können. Daß diese Bildung die an der lateinischen Sprache gewonnene Schulung auch ersetzen kann, können wir heute ebenfalls nicht mehr bezweifeln, wenn wir die zahlreichen logisch denkenden, richtig sprechenden und gut schreibenden Frauen betrachten, die unsere Zeit besitzt, abgesehen von den oben erwähnten Männerkreisen, denen der Mangel der lateinischen Bildung keinerlei Nachteil in ihrer logischen und sprachlichen Entwicklung bereitet. Und ebenso wenig wird sich heute bestreiten lassen, daß die formale

*) Neudecker, der klass. Unterr. u. die Erziehung zum wissensch. Denken, Würzburg 1890 u. Grammatik oder Logik? „Klassisch" oder Deutsch? Ebend. 1190. — Arn. Öhlert, Allg. Methodik d. Sprachunterr. Hannover 1893. (beide einseitig u. nicht einwandfrei). — B. Lengnick, der Bildungswert des Lat. Pr. Königst. Gymn. Berlin 1887. — A. Richter Päd. Arch. 1891, 537. — E. von Sallwürk, Südd. Schulbl. 1894, 7. — Waldeck, Z. f. d. Gymn. Wes. 1896, 537.

**) Zeugnisse bei Dettweiler Lat. Unterr. S. 45 A. 1.

*) Dies zeigt z. B. die Schulgrammatik von Ziemer.

Digitized by Google

Bildung, die an der Sprache gewonnen werden kann, an dieser allein nie und nimmer für alle geistigen Arbeitsgebiete erworben werden kann. Also die formale Seite könnte heute allein nicht mehr das Verbleiben der lateinischen Sprache im Lehrplane rechtfertigen. Der Hauptgrund dafür liegt in dem historischen Zusammenhange, den wir vielleicht noch lange nicht, jedenfalls zur Zeit noch nicht aufgeben dürfen, und den die öffentliche Meinung noch hoch — sicherlich vielfach unrichtig —, vielleicht überschätzt. Überlassen wir die praktische Erprobung eines des Lateinischen entbehrenden Schulwesens unseren nordischen Stammesverwandten und suchen wir bis dahin die offenkundigen Mängel unseres höheren Schulwesens durch verständige Reformen zu heilen! Je länger wir eine Katastrophe hinausschieben, desto besser können wir uns auf ihre Wirkungen und auf das nach ihr erforderliche Neue vorbereiten.

7. **Die Notwendigkeit einer Änderung der Zielleistung.** Selbst die Anhänger der sog. formalen Bildung, welche das Lateinische in besonderem Maße verleihen soll, geben zu, daß deren Hauptwirkung der muttersprachlichen Kenntnis zugute kommen müsse. In der That muß der höhere Unterricht immer sich gegenwärtig halten, daß wir tote fremde Sprachen in erster Linie lernen, um unsere eigene besser zu verstehen. Aber ist dies bei dem bisherigen Verfahren auch nur annähernd erreicht worden? Es genügt, da man das Deutsch der Schüler in faßbarer Gestalt nicht vorführen kann, auf die Mißhandlung der Muttersprache in den deutsch-lateinischen Übersetzungsbüchern von Süpfle und Seyffert bis herab auf die Gegenwart zu verweisen, um den Beweis zu erbringen, daß die Verfasser dieser lehrreichen Schriften oft genug die Elemente ihrer eigenen Muttersprache nicht erfaßt haben; sonst hätten sie diese unmöglichen Perioden, Verrenkungen und Verschnörkelungen, Unklarheiten und papierenen Stilsünden nicht begehen können. Was hat sie aber dazu bewogen? Lediglich die Rücksicht auf die lateinische Imitation. Den ciceronianischen Perioden zuliebe wurden die Vergewaltigungen der Muttersprache verübt, und um den eigentlich unmöglichen color latinus zu ermöglichen, wurde eine deutsche Mißfärbung angewandt. Hier kann nur eine Abhilfe geschaffen werden: die lateinische Imitation muß als Zielleistung völlig und ohne Hintergedanken, nicht bloß in der Form des Aufsatzes und der Versifikation, aufgegeben werden, wie es bei den meisten europäischen Völkern bereits geschehen ist.*) An ihre Stelle tritt die Übertragung aus dem Lateinischen ins Deutsche. Was bis jetzt davon in unseren deutschen Lehrplänen zugelassen ist, ist weniger als Stückwerk und kann gar keine Wirkung haben. Die preußischen Lehrpläne von 1892 schreiben vor: in den unteren Klassen „an den lateinischen Abschnitten regelmäßige mündliche und schriftliche Übungen in der Klasse", in den mittleren im Jahre 6—7 schriftliche Übersetzungen ins Deutsche, in den oberen jährlich ebensoviele, also während der gesamten Schulzeit 42—49 Übersetzungen, verteilt auf 7 Jahre. Wie soll hier eine Übung geschaffen werden? Die alte schola latina war in dieser Hinsicht wenigstens so konsequent, zu verlangen: Nulla dies sine linea. Die moderne Schule bildet sich ein, mit einigen 40 Übersetzungsübungen eine Schulung im Gebrauche der Muttersprache herbeizuführen. Woher kommt diese Halbheit? Nun einfach von der Fabel, daß man am Lateinischschreiben auch den schriftlichen Ausdruck in der Muttersprache bilde. Gerade das Gegenteil ist richtig. Man kann dabei scharf denken. Begriffe in ihrem Wesen sezieren, logische Beziehungen aufdecken und klären lernen: aber für den eigenen deutschen Ausdruck ist diese Übung direkt und indirekt, wenig oder gar nicht förderlich. Beweise dafür sind die gänzlich undeutsche Ausdrucksweise einer Reihe großer Kenner des lateinischen Stils und das Lateinisch-Deutsch der Übungsbücher und der Schülerhefte. Die Philologen citieren bei jeder Gelegenheit das Wort Ciceros: Stilus est optimus dicendi magister; aber für das Deutsche soll dieser weise Spruch nicht gelten, er hat bloß für das Lateinische seinen Wert. Und doch kann auch hier allein die Erfahrung entscheiden. Zweifellos die besten Stilisten und Debatter, und zwar in verhältnismäßig früher Jugend, sind Engländer und Franzosen. Nun ist es bekannt, daß in den alten englischen Reichsgymnasien die Schulen nicht bloß ihre eigenen Zeitschriften, sondern auch ihre Debattierklubs haben, in denen sie früh zur klaren Entwicklung ihrer Gedanken und zu einem gründlichen Nachdenken Anregung erhalten. Wir dürfen diese Übungen sicherlich nicht unterschätzen. Aber nicht weniger trägt die dort bestehende

*) E. Lentz, im Päd. Arch. 1894, 611 u. Z. f. d. Reform höh. Schul. V, Nr. 4 u. VI Nr. 1.

Digitized by Google

Übung zu dieser Fertigkeit bei, aus den alten Sprachen regelmäßig ins Englische zu übertragen. Kein Geringerer als Macaulay hat bezeugt, daß er, der gewaltige Meister des Stils, diese seine Stärke vorwiegend diesen Übungen verdanke. Ähnlich denken die Belgier*) und Franzosen. In den neuen französischen Lehrplänen vom 15. Juli 1890**) werden die Übersetzungen ins Lateinische zwar nicht völlig aufgegeben, aber um so häufiger und energischer Übertragungen ins Französische gefordert. Man kann deren Wirkung nicht treffender charakterisieren, als es dort geschehen ist.***) Und was bei diesen beiden stilistisch am besten entwickelten Völkern infolge praktischer Erfahrung so dringend empfohlen wird, das sollte in Deutschland wirkungslos bleiben? Es muß gegenüber den Einwänden der Anhänger des Alten mit aller Entschiedenheit betont werden, daß bis jetzt an den meisten deutschen Schulen in dieser Frage weder Erfahrungen gemacht worden sind, noch gemacht werden konnten, da Zeit und Kraft der Schüler vergeudet wurden, — und geschieht es vielfach nicht immer noch? — um dem Phantom der lateinischen Imitation nachzujagen. Auch hat sich eine sichere Methode für diese neuen Übungen noch gar nicht gebildet;†) es wird darüber bei der Besprechung des methodischen Verfahrens zu handeln sein.

So wird ganz von selbst die Schriftstellerlektüre mit ihren für die Muttersprache zu verwendenden Übungen in den Mittelpunkt treten;††) um so wichtiger wird ihre Auswahl. Für unsere Vorfahren stand es fest, daß schon vom Beginn des Lateinunterrichts an ein Schriftsteller zugrunde gelegt werden müsse, und wenn der Ciceronianer Sturm die Briefe Ciceros dazu bestimmte, so setzte Ratichius den Terenz an deren Stelle. Der Gedanke war aber bei beiden derselbe; der Knabe, der die Sprache für den Verkehr als eine quasi lebende erlernen sollte, mußte sofort von ihrem lebendigen Strome, so weit man von einem solchen sprechen konnte, umrauscht werden. An ihre Klänge sollte er allmählich sein barbarisches Ohr gewöhnen, und indem er, was ihm zugeführt wurde, meist auswendig lernte und anwenden mußte, sollte ihm gewissermaßen ein Surrogat dafür geschaffen werden, daß es ihm versagt war, als römischer Knabe geboren zu sein. Bekanntlich dachte Basedow auch, wie oben erwähnt wurde, daran, das Lateinische als Universalsprache der gelehrten Produktion in Europa beizubehalten bezw. wieder zu beleben, und er wählte, da sein Ziel dem humanistischen durchaus verwandt war, auch die gleichen Mittel, er wollte den latinisierten Robinson in den Anfangsunterricht stellen. Es liegt nun heute der Schluß nahe, daß man im lateinischen Anfangsunterrichte ähnlich verfahren müsse. Nichts aber wäre für unsere Schulen verderblicher, als wenn eine solche, gänzlich der geschichtlichen Entwicklung widerstreitende Anschauung zum Siege gelangen würde. Bei uns kann gar nicht mehr davon die Rede sein, das Lateinische zum eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauche zu erlernen; dies würde ein Anachronismus sein, der seine Strafe sofort erhalten würde. In diesem Punkte haben die preußischen Lehrpläne von 1892 unzweifelhaft ganz das Richtige getroffen. Aber sie sind darin inkonsequent, daß sie die lateinische Übersetzung als Zielleistung beibehalten haben; denn indem sie auf der einen Seite den Aufsatz aufgeben, die Imitation als Aufgabe des lateinischen Unterrichts verbieten und ihr einen so geringen Raum anweisen, daß sie in der That nicht gedeihen kann, verlangen sie auf der anderen Seite in der Reifeprüfung eine Übersetzung ins Lateinische und nötigen dadurch den Lehrer, dieser eine weit intensivere Thätigkeit zuzuwenden, als sie selbst gestatten wollen. Das im Jahre 1895 gemachte Zugeständnis einer Wochenstunde in den oberen Klassen, die hauptsächlich den grammatisch-stilistischen Aufgaben gewidmet werden soll, konnte nur als ein weiteres Zurückweichen von dem oben erwähnten Grundsatze gelten, und der lateinische Unterricht hat dadurch noch eine größere Halbheit gewonnen, als vorher. Eine konsequente Weiterentwicklung der in den preußischen Lehrplänen für den Lateinunterricht festgestellten Grundsätze muß zu einer Beseitigung des lateinischen Scriptums in der Reifeprüfung und zum Ersatze dieser Zielleistung durch eine Übersetzung ins Deutsche und damit Hand in Hand zu

*) Fr. Collard, La pédagogie à Giessen Louvain 1893 S. 64.

**) Instructions, programmes et réglements de l'Enseignement secondaire classique Année 1890.

***) S. 444 f.

†) So auch Waldeck, Z. f. d. Gymnas.-Wes. 1896, 537.

††) G. Ihm, Alter u. neu. Betrieb d. Gymnas. 6, 649 — Vogt, N. Jahrb. f. Päd. 138, 285 — Heußner Schrift. d. deut. Einheits-Schulver. H. 4. Hannover 1888 — v. Kobilinski, Z. f. d. Gymn.-Wes. 45, 399.

Digitized by Google

einer ganz anderen methodischen Gestaltung des lateinischen Unterrichts führen.

8. **Die Folgen der verminderten Stundenzahl für das Lateinische.** Mit dieser Frage hängt aber die Auswahl der Lektüre auf das engste zusammen. Doch ehe an die Beantwortung dieser Frage gegangen werden kann, ist erst noch eine andere zu erörtern, die mit dieser wiederum in der engsten Verbindung steht. Unsere Vorfahren hatten noch für den lateinischen Unterricht die gesamte Schulzeit zur Verfügung; Sturm lehrte neben dem Lateinischen fast nichts; die Jesuiten waren nicht ganz so schlimm, aber viel wurde in der sog. Erudition (allg. Bildung) auch nicht gelernt. Das Gebot: (latine) lege, scribe, loquere beherrschte auch bei ihnen alle übrigen Rücksichten. Sobald die sog. Realien wirklich in den Unterricht eindrangen, wie noch in bescheidenem Maße bei Ratichius und schon stärker, wenn auch mehr in der Theorie als in der Praxis, bei Comenius, entstanden auch die Konflikte zwischen dem Zeitmaße, das sie, wenn auch noch so bescheiden, doch eben beanspruchen mußten, und der alten Überlieferung von der Herrscherstellung des Lateinischen. Die pädagogischen Bestrebungen dieser Reformer gipfeln in der Suche nach einer Methode, die es ermöglicht, das Lateinische, dessen Universalcharakter noch beibehalten wird, in möglichst kurzer Zeit und doch auch in der bisherigen Verwendbarkeit zu lehren. Beide haben diese Aufgabe nicht gelöst, sondern sie den künftigen Geschlechtern hinterlassen, die sie auch nicht zu lösen vermochten. Das Dilemma blieb: entweder mußte man die Ziele des Lateinunterrichtes beschränken bezw. ändern, dazu entschloß man sich nicht, oder man gewährte den neuhinzutretenden Fächern eine Scheinexistenz, während man sie in der That verkümmern ließ. Der letzte drastische Ausläufer dieser merkwürdig kurzsichtigen Schulpolitik ist die Bestimmung der preußischen Verordnung vom 7. Jannar 1856, wonach die der Naturgeschichte in den unteren Klassen zugewiesenen 2 Stunden, wenn es an einem geeigneten Lehrer mangelte, der Geographie bezw. dem Rechnen bestimmt werden konnten; thatsächlich wurden sie meist für das Lateinische verwandt, ein wahres Labsal für die altphilologischen Direktoren, die natürlich nie einen geeigneten Lehrer ausfindig machen konnten. Ihre Ergänzung fand diese Auffassung in jener typischen Stellung der altklassischen Philologen zu der Mathematik, die am besten durch die bekannte Bitte eines solchen Direktors illustriert wird, ihm doch einen recht unbrauchbaren mathematischen Lehrer zuzuweisen, da er dann die Schüler umsomehr für das Lateinische in Anspruch nehmen könne. Aber es half alles nichts: das Rad der Zeit ließ sich nicht rückwärts drehen, und der lateinische Unterricht verlor in wachsendem Maße von der ihm einst zugewiesenen Stundenzahl. Am weitesten haben diese die preußischen Lehrpläne von 1892 herabgedrückt von 77 auf 62 Wochenstunden; auch hierin ist ihr Vorgehen historisch durchaus berechtigt und mit allen Agitationen, Beschlüssen und begeisterten Lobreden auf Philologen- und anderen Versammlungen nicht auf die Dauer zurückzuschrauben, wie am besten der Umstand beweist, daß sogar die im Gymnasialwesen so äußerst konservativen Schulverwaltungen in Sachsen, Württemberg und Bayern ihnen auf diesem Gebiete folgen mußten. Wie heute die Dinge liegen, muß der lateinische Unterricht sich mit dieser niedrigen Stundenzahl abfinden, und er muß sich entschließen, das von den alten Humanisten überlieferte Unterrichtsziel und die dadurch herbeigeführte Unterrichtsmethode gänzlich zu ändern. Vor allem handelt es sich dabei um die Beseitigung aller jener Übertreibungen, die eigentlich erst in unserem Jahrhundert in den lateinischen Unterricht durch die Observationen-Philologie hinein getragen worden sind, deren charakteristischer Vertreter auf dem Gebiete der Schulgrammatik Seyffert war. Man könnte ihn in dieser Hinsicht einen repristinierten Sturm nennen; aber gegen seine Observationsmethode war der alte Humanist doch ein Stümper. Und vollends die Schulmänner des vorigen Jahrhunderts! Sie waren zufrieden, wenn es ihnen gelang, schlicht und recht Latein zu schreiben; ob Cicero ein Kompositum dreimal mit dem Dativ und siebenmal mit dem Accusativ, Cäsar aber nur mit dem letzteren angewandt hatte, machte ihnen wenig Sorgen. Doch durch Seyffert drang die philologische Kleinkrämerei auch in die Schule, und seine Scholae latinae, seine Palaestra Ciceroniana ꝛc. sind leuchtende Beispiele dieser Verirrung. Selbst seine Schulgrammatik zeigt in ihren verschiedenen Auflagen in der lehrreichsten Weise diesen Entwicklungsgang. Die ersten Auflagen noch verhältnismäßig dünn und bescheiden, die folgenden immer anschwellend von Ausnahmen und Observationen, auf dem Höhepunkt Anleitungen zur Imitation, für die ja von ihm selbst ein so geistloses Machwerk wie

Digitized by Google

die Chrie zu einem wertvollen Hilfsmittel gestempelt wurde. Die letzten Ausgaben kehren mehr und mehr wieder zu den bescheidenen und verständigen Anfängen zurück, die durch die rabies philologica der 60er und 70er Jahre in so wilde Bahnen geleitet worden waren. Freilich ertönt jetzt auch schon wieder der Hilferuf gegen die „kurzgefaßten Lehrbücher der Grammatik", die den Schüler beim Nachschlagen in seinen Her- und Hinübersetzungen nicht gehörig unterstützten. Die Leute des 16. Jahrhunderts müssen übel daran gewesen sein, da sie leider solche Grammatiken nicht hatten; ihnen erschien als die beste Hilfe nicht die Grammatik, sondern die durch das Lesen erworbene Kenntnis der Sprache. Also keinen lateinischen Aufsatz, keine Chrie, keine Schreibkünstelei, wie sie die Palaestra Ciceroniana repräsentiert; dazu kann heute bei dem ihm gebliebenen Stundensatze kein lateinischer Unterricht mehr gelangen. Was wir heute noch erreichen können, ist die Übung des Könnens in der Muttersprache an den Texten einer Anzahl von Schulschriftstellern; dabei wird die materielle Kenntnis dieser beschränkten Anzahl miterworben und nach historischen, kulturgeschichtlichen und ästhetischen Gesichtspunkten verwertet.

II. **Methodik.** a) **Allgemeine Fragen.** 1. **Die Lektüre**, wie sie zur Zeit ist.*) Zur Zeit ist die lateinische Lektüre meist so verteilt, daß die beiden untersten Klassen (VI und V) Lesebücher benutzen, deren Stoff ein buntes Gemengsel aus allen denkbaren Gebieten bietet. In IV erfolgt die erste Einführung in die Schriftstellerlektüre an Cornelius Nepos, dessen Vitae meist ohne Rücksicht auf den übrigen Unterricht ausgewählt werden; bisweilen wird dieser Schriftsteller durch eine Chrestomathie von Lattmann oder Lhomond (Viri illustres) ersetzt. Eckstein hat zwar darin eine schwere philologische Versündigung erblickt; vor dem pädagogischen Richterstuhle wird diese aber leicht verziehen werden. Mehr im Süden als im Norden tritt zu dieser prosaischen Lektüre ergänzend eine poetische: öfter die Fabeln des Phädrus, bisweilen ein Tirocinium poëticum, oder wie sich eine kleine Sammlung poetischer Lesestücke sonst nennen mag. Tertia liest Cäsar und Ovid, ersteren meist in der Aufeinanderfolge der Bücher, ohne irgend welche Beziehung zum übrigen Klassenunterricht, letzteren oft genug in ähnlich planloser Weise, obgleich gerade für eine geordnete Auswahl eine Reihe von guten Arbeiten vorhanden ist. Für Sekunda sind die herkömmlichen Schriftsteller Ciceros Reden, Sallust, Livius, denen sich als Dichter Vergil anreiht; auch hier herrscht in der Auswahl eine bunte Mannigfaltigkeit, für die die Beziehung zum sonstigen Klassenunterricht nur selten maßgebend ist. Prima beschäftigt sich mit Reden des Cicero, mit seinen philosophischen Schriften und Briefen, mit Tacitus (Annalen, Historien, Germania, selten Dialogus) und Horaz; die Programme weisen eine noch größere Buntscheckigkeit der Auswahl auf; ein Prinzip, nach dem dabei verfahren wird, läßt sich meist nicht entdecken. Die meisten halten unbewußt an der mittelalterlichen und humanistischen Lektüre fest, die wesentlich zu imitatorischen Zwecken getroffen war; eine kleine Zahl sucht sie nach größeren, historischen Gesichtspunkten zu bestimmen. Was bei diesem Verfahren erreicht wird, erscheint den einen befriedigend, den anderen nicht; es erscheint unmöglich, darüber mit Sicherheit zu urteilen, da die Persönlichkeit der Lehrenden, bisweilen eine gewisse Tradition, die größere oder geringere Güte der Leitung, vor allem aber die Inanspruchnahme der häuslichen Arbeit, wie natürlich, erhebliche Unterschiede bedingen. Recht häufig wird ziemlich verächtlich über das Maß der derzeitigen Leistungen nach einem Kriterium geurteilt, das nicht den geringsten Wert hat. Es wird nämlich darauf hingewiesen, daß es heute nur noch selten vorkomme, daß die Schüler der Gymnasien nach ihrer Schulzeit zu dem Lesen der alten Klassiker zurückkehrten. Man thut dabei, als stände es fest, daß es früher anders gewesen sei. Sicherlich geschah dies nicht selten, wenn auch nicht so häufig, wie man oft meint, in den Jahrhunderten, wo es eine Nationallitteratur noch nicht gab, und in denen der Humanismus es als ein Zeichen von Barbarei darstellte, wenn man sich an ihr erfreute, vollends wenn man sich damit begnügte. Aber seitdem wir eine nationale Literatur haben, seitdem die Berufsstudien täglich größere Ansprüche an die Kraft der Menschen stellen, seitdem es dem einzelnen daneben nur schwer möglich wird, die Interessen der allgemeinen Bildung zu befriedigen, die ebenfalls

*) Die Verhandlungen der preußischen Direktorenkonferenzen: Pos. III, Westf. XX., Schlei. I. und III., Pomm. V. und IL, Preuß. VIII. XIII, Hann. IV, und die S. 1. genannten Schriften; dazu die amtlichen Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten. — v. Oppen, D. Wahl d. Lekt. im altspr. Unt. Berlin 1885.

Digitized by Google

von Jahr zu Jahr nicht nur extensiv, sondern auch intensiv wachsen, seit dieser Zeit ist es eine Utopie, zu erwarten, daß die ehemaligen Schüler der Gymnasien die alten Klassiker in ihren Mußestunden zur Hand nehmen. Reichen doch diese oft genug gar nicht aus, um nur eine solide Fachweiterbildung zu sichern. Man kann dies beklagen, obgleich kein Zwang oder Grund dazu vorliegt, aber man darf nicht die Augen gegen diese Sachlage verschließen. Die idealistische Konzeption, daß es anders wäre, sein könnte oder sein müßte, hat die Schule lange genug zu verkehrtem Verfahren geführt; heute ist es das allein Richtige, diese Thatsache einfach als solche zu erkennen, keine Änderung von der Zukunft zu erwarten und das Verfahren des lateinischen Unterrichts danach einzurichten.

2. **Die Privatlektüre.***) Damit hängt die Frage der Privatlektüre zusammen. Sie ist ebenfalls ein Kind des Neuhumanismus und der abnehmenden Stundenzahl für das Lateinische, und man suchte namentlich in geschlossenen Anstalten dadurch den Ausfall der Schulstunden zu ersetzen. Heute würde, da die Zahl der Stunden für die Hausarbeit festbestimmt ist, die Privatlektüre nur andere Aufgaben schädigen, die einen größeren allgemeinen Bildungswert besitzen. Denn die Leistung dieser Privatlektüre ist bei der Leichtigkeit, Freundsche Präparationen und Übersetzungen zu beschaffen, meist geringwertig, und das rasche Verständnis der fremden Sprache wird dadurch nicht mehr gefördert.

3. **Die Vokabelkenntnis.** In einem Punkte indessen stimmen die Erlasse der Behörden und die Veröffentlichungen der Theoretiker und der Praktiker überein, in der wenig befriedigenden Vokabelkenntnis, welche die Schüler der höheren Lehranstalten besitzen.**) Ein Wunder ist diese Thatsache natürlich nicht; aber die zur Heilung empfohlenen Mittel sind psychologisch verfehlt. Zunächst muß auch hier wieder eine Übertreibung zurückgewiesen werden, wie sie in Lehrerkreisen geläufig ist. Man thut so, als sei es dem Lehrer möglich, alle die Vokabeln zu wissen, die in den Schulschriftstellern vorkommen, während doch jeden Tag die Erfahrung gemacht werden kann, daß die Sachlage ganz anders ist. Es kann ruhig gesagt werden, daß auch die strebsamen und tüchtigen Lehrer einen recht bedeutenden Teil des Sprachschatzes der Schulautoren nicht kennen, und dies wird durch kein Mittel der Welt zu ändern sein. Daß also auch der Schüler einen recht großen Teil des lateinischen Sprachschatzes nie kennen lernt und noch viel weniger behalten kann, ist eine unabänderliche Thatsache. Und dieser recht große Teil wird natürlich in dem Maße größer, als die dem Lateinischen zugewiesene Zeit beschnitten wird, selbst wenn nun das methodische Verfahren unter Benutzung der psychologischen Erfahrungen möglichst rationell gestaltet wird, um das Haften der Vokabeln zu erleichtern und zu sichern. Es ist eine nicht zu ändernde psychologische Thatsache, daß zur Befestigung der Worte einer Sprache deren sehr häufige Wiederholung erforderlich ist, wie man am besten an seiner Muttersprache beobachten kann, wenn man die Spracherlernung des Kindes in Betracht zieht. Das Gleiche kann man bei der lebenden fremden Sprache wahrnehmen, die man nur durch Hören und Sprechen, also am raschesten, sichersten und ausgedehntesten im fremden Lande lernt, wo der den Lernenden umrauschende Strom der Sprache so viele Wiederholungen schafft, wie dies kein Unterricht zu stande bringen kann. Als die Humanisten die Erhebung der gereinigten lateinischen Sprache zum allgemeinen Verkehrsmittel der gebildeten Welt erstrebten, kam die Methodik Sturms auf den ganz richtigen und naturgemäßen Gedanken, diese quasi lebende Sprache künstlich zur lebenden zu machen, indem in der Schule täglich eine Woche lang 100 Vokabeln von je 10 Schülerabteilungen gelernt und täglich abgefragt wurden, um die häufige Wiederholung desselben Wortes, die sich in der lebenden Sprache von selbst vollzieht, durch eine künstliche Veranstaltung zu ersetzen. Und diese Wörter bildeten nun in den Texten den Übungsstoff und wurden auf diese Weise noch öfter wiederholt und dadurch befestigt. Trotzdem mußte man die leidige Erfahrung machen, daß ein Teil von ihnen bald vergessen wurde, und die folgenden Klassen

*) Vom alten Standpunkte: Heiland, Z. f. d. Gymn. Wes. 8, 273 — Gebhard, Neu. Jahrb. f. Päd. 134, 144 — M. Seyffert, D. Privatfund. Brandenburg 1852. — Schrader und Schmidt, Encyklop. f. d. gesamt. Erz. Wes. 6², 429. — Verhandlg. d. pädag. Sekt. d. Philol. Vers. 16. 23. — Anders, Neue Lehrpl. f. Preuß. S. 21. — Schenck, Z. f. d. Gymn.-Wes. 45, 264. — Fleischmann, Human. Gymn. 1893, 47 f. — Dir.-Konf. Schles. X; Sachsen VII, 268.

**) Hoegg, Neu. Lehrb. f. Päd. 72, 399 — Eckstein, Lat. Unt. 172 ff. — Verhandl. d. 14. Philol. Vers. S. 124 — O. Weise, Z. f. d. Gymn.-Wes. 47, 385. — H. Eichler eb. 46, 206. — Schiller, in Verhandl. d. preuß. Dezemberkonf., S. 424 f.

Digitized by Google

erhielten die Aufgabe zugewiesen, immer wieder den Sprachschatz der vorhergehenden zu wiederholen, der in besonderen, von den Schülern zu führenden Wörterverzeichnissen niedergelegt war. Comenius trieb diese mechanische Art der Wörtererlernung auf die Spitze. Er konstruierte aus 8000 Vokabeln gewaltsam 1000 Sätze, die angeblich zugleich durch ihren Inhalt fesseln und dadurch die Behaltung des Wortes in einem bestimmten Zusammenhange erleichtern sollten. So richtig diese psychologische Beobachtung ist, so wenig ist sie jedoch von ihm wirklich verwertet worden.*) Denn diese Sätze besitzen erstlich einen Inhalt, der keiner ist, und zweitens wimmeln sie derartig von unbekannten Ausdrücken, daß eine Stütze des Unbekannten durch Vertrautes und Geläufiges in der Regel ausgeschlossen war. Aber das Hauptvertrauen schenkte er doch der mechanischen Wiederholung; denn er verlangte, daß der Inhalt der Janua, so hieß dieses verunglückte Buch, 10mal wiederholt werden sollte; natürlich wurden alle Übungen in der Schule an diesem Sprachschatze vorgenommen. In diesen Spuren wandelte der lateinische Unterricht schlecht und recht bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts, wo er eine wesentliche Verschlechterung erfuhr. Denn jetzt trat eine Vermengung verschiedener Aufgaben und damit auch der Ziele und Wege ein, welche vor allem der Sicherheit des Wortschatzes verderblich werden mußte, der eben stets die Grundlage der Kenntnis einer Sprache bleibt. Der Neuhumanismus forderte eine inhaltliche, historische und ästhetische Behandlung und Erfassung der Schulschriftsteller. welche, so verständig und berechtigt sie war, doch unfehlbar die eigentliche Spracherlernung beeinträchtigen mußte. Denn natürlich wurde die darauf zu verwendende Zeit, und diese konnte nicht gering bemessen werden, dem eigentlichen sprachlichen Einpauken entzogen. Zu der ästhetischen Behandlung kam die Erfassung der Klassiker vom historischen und kulturhistorischen Standpunkte, die vor Gesner und Heine ebenfalls unbekannt war. Die Wirkung ließ sich bald verspüren; der lateinische Sprachschatz nahm ab, und vor allem die Kunst des Schreibens wurde unsicher. Und nun griff man zu Abhilfen, welche nicht etwa heilten, sondern das Übel der Vokabelunkenntnis noch steigerten. Die alten Humanisten waren einer eingehenden Behandlung der Theorie, d. h. der Grammatik abgeneigt, sie meinten, nach ganz kurzer Beschäftigung mit derselben, die sich auf das Allernotwendigste zu beschränken habe, müsse man alsbald an die Schriftstellerlektüre herantreten; an ihr lerne man auch die Grammatik. Diese Ansicht blieb im großen und ganzen auch in den nächsten Jahrhunderten herrschend. Jetzt aber fing man an, umfangreiche Grammatiken in deutscher Sprache zu schreiben und sie im Schulunterrichte selbst zu behandeln. Dadurch wurde die Unterrichtszeit weiter beschränkt, und als man zu dieser grammatischen Behandlung erst einmal gelangt war, folgten ihr naturgemäß auch die Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Von der Zeit her, wo einem Murmellius das Lateinische so sehr als lebende Sprache erschien, daß er seinen Pappa esui et usui etc. schrieb, erhielt sich das Vokabular, obgleich im 18. Jahrhundert lange die Zeit vorbei war, wo man das Lateinische für den täglichen Umgang erlernte. Die Gedankenlosigkeit, welche in unseren Schuleinrichtungen stets große Triumpfe gefeiert hat, erwies sich selten größer als in dieser Frage. Für eine lebende Sprache ist ein Vokabular so unentbehrlich und natürlich, wie es für eine tote verkehrt ist. Wenn der Mensch, der eine lebende fremde Sprache für den täglichen Gebrauch erlernen will, diese allein aus der Schriftstellerlektüre erlernen wollte, so könnte er Monate und Jahre verbringen, ehe er nur imstande wäre, seine stündlichen und täglichen Bedürfnisse in dieser Sprache auszudrücken; für ihn ist also das Vokabular, mag es nun eine Wörter- oder eine Phrasensammlung, ein Echo oder ein zurechtgemachtes Lernbuch mit kleinen Lesestücken, Fragen und Antworten u. dgl. sein, unentbehrlich. Diese einfache Thatsache, welche dem Pappa des alten Munnellius seine Berechtigung giebt, verkannten die zahllosen Verfasser der Vokabularien des 19. Jahrhunderts von Bonnell und Döderlein bis herab auf Hauser und Konsorten, obgleich ihnen die Schulmänner des 18. Jahrhunderts in der Verbannung besonderer Vokabularien den richtigen Weg gezeigt hatten, und sie schufen mit ihren oft gepriesenen Leistungen nichts weiter als eine weitere Zerreißung des lateinischen Wortschatzes und eine weitere Unmöglichkeit, diesen durch beständige Wiederholung und Verarbeitung einigermaßen zu befestigen. Von nun an lernte der Schüler täglich a) die

*) Schiller, Geschichte der Pädagogik, S. 171 ff.

Digitized by Google

Wörter und Phrasen seines Vokabulars, b) die seiner Lektüre, c) die seines deutsch-lateinischen Übungsbuches und d) die der Beispiele seiner Grammatik. Keines dieser 4 Gebiete berührte sich mit dem anderen inhaltlich, sondern es wurden vielleicht gleichzeitig — ich rede von Thatsachen meines eigenen Schulunterrichts — außer den Grammatikſätzen, die natürlich allen möglichen Inhalt haben konnten, die Einleitung zum Cornelius Nepos, ein Stück im Seysle über Vesta und ein Kapitel im Vokabular über die Teile des menschlichen Körpers behandelt. Eine Zeit lang ging der pädagogische Unverstand sogar so weit, daß in etymologisch geordneten Wörterbüchern (z. B. dem von Kächer) in der einen Tertia die Wörter von A—L, in der anderen von M—Z Tag für Tag gelernt und abgefragt wurden, natürlich um am nächsten in das Meer der Vergessenheit zu versinken. Comenius begnügte sich in seiner Janua mit 8000 Vokabeln; die deutschen Gymnasien der 30er und 60er Jahre unseres Jahrhunderts haben bei weit geringerer Stundenzahl und bei ganz anderer Verteilung der Aufgaben diese Zahl bei weitem überschritten; und da klagte man über Vokabelunkenntnis der Schulen! Der Weg, den wir heute zu gehen haben, ist uns dank den Irrtümern unserer Vorfahren in ganz klarer Weise vorgezeichnet. Wir müssen uns mit einem mäßigen Vokabelschatz begnügen, der ausreicht, nicht um die sog. Schulschriftsteller insgesamt zu lesen — daran kann gar nicht gedacht werden — oder Sprachroutine zu erwerben — auch dies ist nicht mehr möglich — sondern um die besten und wertvollsten Teile der Litteratur in der Schule gründlich zu erfassen und zu verstehen und dadurch den Geist zu bilden.*) Nur in dieser Beschränkung kann heute der lateinische Unterricht noch Erfolge erreichen. Zu diesem Zwecke ist aber allmählich ein Kanon festzustellen, der für alle Schulen maßgebend sein muß. Erstlich wird dadurch die jetzige Anarchie beseitigt werden, die das Wertvolle oft genug unberücksichtigt läßt und pädagogisch Wertloses aus der Schule gänzlich fernliegenden Gründen in den Vordergrund stellt. Sodann wird es aber allein auf diesem Wege möglich sein, schon von der untersten Stufe an einen Sprachstoff dem Schüler zuzuführen, den er bis zur obersten immer wieder verwenden kann. Auf dieser werden immer noch so viele unbekannte Vokabeln begegnen, daß auch von diesen nur ein Teil, und zwar diejenigen, die öfter wiederkehren, Eigentum des Schülers werden können. Wir dürfen uns bei der beschränkten Zeit, die dem lateinischen Unterrichte zugewiesen werden kann, nicht mehr den Luxus gestatten, Vokabeln lernen zu lassen, die zu einem großen Teile dem Schüler nie wieder begegnen. Dies ist jetzt selbst bei unseren besseren Übungsbüchern der Fall, deren Verfasser gänzlich unbekümmert darum sind, daß der Schüler im Französischen, Griechischen oder Englischen auch noch einige Tausende Vokabeln zu lernen, das menschliche Hirn aber in seiner Leistungsfähigkeit bestimmte Grenzen hat. Hierin liegt ein Hauptgrund der sog. Überbürdung, und fast noch schlimmer ist, daß bei dieser sinnlosen Lernerei das Gedächtnisleben in seiner niedrigsten Form, die am Worte haftet, alle höhere geistige Thätigkeit überwuchert und sich auch auf andere Gebiete überträgt.

4. Ein neuer Kanon der Schriftstellerlektüre.*) Um festzustellen, wie die Lesebücher für die unterste Stufe beschaffen sein müssen, ist zunächst eine Einigung über den Kanon der lateinischen Schriftstellerlektüre erforderlich. Seine Bestimmung muß nach der Rücksicht erfolgen, daß in erster Linie daraus das römische Leben und seine charakteristischen Vorzüge, die staatsbildende Tüchtigkeit, die Tapferkeit und die Vaterlandsliebe, der Glaube an und der Stolz auf die höhere geschichtliche Bestimmung, die Furcht vor Gott, aber vor sonst niemand auf der Welt kennen gelernt werden: daneben müssen die gewählten Schriftsteller persönlich und sachlich die bedeutendsten Vertreter der hervorragendsten Litteraturgattungen sein. Warum nun Cornelius Nepos noch in Quarta beibehalten wird, ist bei seinen allgemein anerkannten Mängeln nur aus der Art seiner Schriftstellerei erklärlich. Man wollte der Jugend kleine, leicht übersehbare Biographieen bedeutender Männer des Altertums bieten, und da sich sonst keine fanden, nahm man die manchfach recht ungeeigneten des Nepos. Heute steht nichts im Wege, die Arbeiten Lattmanns oder Lhomonds an deren Stelle zu setzen; denn wenn man selbst auf die Latinität Gewicht

*) Grünes, Über Ziel u. Aufg. d. Unterr. i. d. klass. Sprachen Ostern. Mittelschule 1894, 271.

*) Frick, Lehrprob. 5, 1; 12, 1; 27, 42; 28, 16. — H. Schiller, Die einheitl. Gestalt. u. Vereinfach. d. Gymnasialunt. Halle 1890. — Willmann, Didaktik 2, 506. — Altenburg, Lehrprob. 10, 1. — Dir. Conf., Pomm. XII, 28.

Digitized by Google

legen wollte, was aber doch wenig berechtigt wäre, da es sich heute um Imitation nicht mehr handeln kann, so wäre die dieser beiden Schriften viel weniger anfechtbar als die des Nepos, die bekanntlich von sog. Gräcismen und unklassischen Wendungen wimmelt. Lattmann und Lhomond enthalten im großen und ganzen einen Wortschatz, der auf Livius, Tacitus und Curtius Rufus vorbereitet und dem Schüler nur wenig Sprachstoff zu erwerben zumutet, den er später nicht mehr verwenden kann. Die neuen preußischen Lehrpläne haben den Phädrus aus IV entfernt, meines Erachtens mit Unrecht. Denn zur Einführung in die lateinische Metrik ist er wie gemacht, sein Inhalt berührt sich mit den Aufgaben des Französischen und bildet die Grundlage für die Behandlung des Typus Fabel in I. Geht man stets von der lateinischen Prosafabel aus, so kann dieser Unterricht sehr nützlich werden.*) Cäsar**) wird man in seiner Stellung belassen, da er das beste Beispiel der Litteraturgattung des militärischen Rapports oder der Selbstschilderung eines bedeutenden Staatsmannes und Feldherrn ist, der in der künftigen Behandlung der römischen Geschichte noch eine bedeutendere Rolle spielen wird als in der immer noch wesentlich von philologischen Rücksichten beherrschten jetzigen. Dabei setze ich voraus, daß Xenophon aus der Lektüre der Gymnasien entfernt wird, da die Litteraturgattung an einem Vertreter genug hat. Xenophon, aber Cäsar gegenüber ein unbedeutender Mensch ist und einen Stoff behandelt, der in der künftigen, jedenfalls beschränkteren Behandlung der griechischen Geschichte kaum noch erwähnt werden wird, während mit Cäsars staatsmännischem Werk in gewissem Sinne die moderne Zeit beginnt und durch es auf lange Zeit hinaus Gepräge, Richtung und Anstoß erhält. Dazu ist er der einzige lateinische Schriftsteller, der als Augenzeuge über Germanen und Kelten berichtet und uns die ältesten Zusammenstöße von Römern und Germanen vorführt. Ovid*) kann ebenfalls in der Lektüre der Tertia bleiben, wenn man die von ihm vertretene Litteraturgattung in Betracht zieht; aber es wird fraglich sein, ob Zeit für die Beschäftigung mit ihm bleiben wird. Ein großer Verlust wird der Wegfall dieses Versemachers nicht sein, und wer für seine Beibehaltung im Interesse der sog. kulturhistorischen Stufen eintritt, wird nicht bestreiten können, daß dieser Rücksicht auch durch andere Stoffe Rechnung getragen werden könnte. In II wird eine gesunde Pädagogik den Sallust**) aus dem Unterrichte verbannen. Frick hat mit Recht die Frage aufgeworfen, ob man eine Geschichte der Pariser Commune für die richtige Lektüre in einer deutschen höheren Lehranstalt halten würde. Nur hat er dabei der Catilinarischen Verschwörung oder dem jugurthinischen Kriege eine unverdiente Ehre erwiesen. Beide Ereignisse dürfen nicht beanspruchen, in der römischen Geschichte anders als symptomatisch betrachtet zu werden; dazu braucht man aber nicht Monate lang bei ihrer Beschreibung zu verweilen und noch weniger in den Schmutz im einzelnen sich zu vertiefen. Dagegen ist ein Stoff, weltgeschichtlich nur dem Cäsars an die Seite zu stellen, das Leben Alexanders von Curtius Rufus.***) Gewiß wird man diese Schrift nur mit Auswahl, in einem Durchblick lesen: dann wird sie aber den Schülern nicht nur Freude machen, sondern ihnen auch genaueren Einblick in einen der weltgeschichtlich bedeutendsten Vorgänge eröffnen. Der Hellenismus, das Werk Alexanders, und das römische Kaisertum, das Werk Cäsars, bestimmen auf Jahrhunderte, ja auf mehr als ein Jahrtausend die Weltgeschichte. Daß an der Latinität des Rufus in unserer Zeit kein Anstoß genommen werden kann, bedarf nach dem Vorhergehenden keiner Erläuterung; seine rhetorische Behandlung ist die Signatur der alten, vor allem der römischen Geschichtsschreibung, und diese muß

*) Über die Behandlung: Schiller, Handb. d. prakt. Päd. S. 464 ff.. — Dettweiler, lat. Unt. — Maurer im Gieß. Pr. 1891. — M. Eichner, Pr. Meseritz 1889. — Fries, Z. f. d. Gymn. Wes. 41, 666 ff. — Daichendt, Pr. Bütritz 1890.

**) Über die Behandlung der Lektüre s. Schiller, Handb. d. prakt. Pädag. S. 454 ff. — Dettweiler Lat. Unt. S. 137 ff., 155, 161 f., 167 f. — Perthes, Zur Reform d. lat. Unterr. 2, 24. — Lattman im Clausthaler Pr. 1888 S. 14 ff. — Hüter im Gießer Pr. 1889. — G. Ihm im Bensheimer Pr. 1889.

*) J. Rost, Z. f. d. Gymn.-Wes. 38, 1. — O. Frick ebend. 257—268. — G. Ihm, Gymnasium 3, 335 u. 839. — A. Lange, Z. f. d. Gymn. Wes. 44, 657 — Solmsen, Lehrprob. 34, 36. — Friedel Pr. Wernigerode 1892. — E. Bischoff, Z. f. d. Gymn. Wes. 1893, 397 ff.

**) Eußner, Z. f. d. Gymn.-Wes. 22, 801. — Die neuen preuß. Lehrpl. weisen ihn der OII zu.

***) Fleischmann, Verhandl. d. Münch. Philol. Vers. S. 187—191 u. Pr. Bamberg 1891. — M. Schmidt, Z. f. d. Gymn. Wes. 1894, 48 ff. — Vorschläge zu einer Auswahl giebt E. Sparig, Lehrprob. 35, 49 ff.

Digitized by Google

der Schüler doch auch kennen lernen. Und Cicero?*) Als Redner gehört er aus der Schule verwiesen, wenn das Gymnasium Demosthenes in seinem Kanon behält, das Realgymnasium die großen englischen und französischen Redner zur Verfügung hat. Wohl ist der Ciceronianismus ein geschichtlich und psychologisch äußerst interessantes Problem; aber in die Schule gehört er nicht, da der Schüler dafür kein Verständnis gewinnen kann. Will man von Cicero eine Rede lesen, so kann es allein die eigentliche Schulrede, die Pompeiana, sein. Erstlich berührt sie sich im Stoffe mit Cäsar und macht den Schüler mit dem Manne bekannt, mit dem er den Kampf um die Herrschaft und um die Zukunft zu führen hatte, sodann bietet sie aber litteraturgeschichtlich ein gutes Beispiel der deliberativen und der epideitischen Rede. Hält jemand den Wechselbalg der Advokatenrede für ein Erfordernis der Jugendbildung, so kann er sogar an der Pompeiana auch dieses Gelüste befriedigen; denn sie ist weit eher Advokatenrede als etwas anders. Von Livius**) sollte eigentlich nur der große Nationalkampf gegen die Karthager gelesen werden, weil es sich hier um einen Ausschnitt aus der Weltgeschichte handelt, der sich in den Zusammenstößen von Orient und Occident unzähligemal wiederholt, bei dem es sich immer um die gleichen großen Fragen, aber stets wieder um eine verschiedene Zusammensetzung der Kräfte handelt. Die Ammengeschichten über die Gründung und älteste Zeit Roms, selbst die naiven Darstellungen des Ständekampfes sollte man besser bei Seite lassen, da sie in der Behandlung der römischen Geschichte teils zurücktreten, teils bekämpft werden müssen; sie werden für das Lesebuch in VI und V geeigneten Stoff bieten. Die poetische Lektüre bildet bis jetzt Vergil;***) in dem Lehrplane der Zukunft ist mir seine Berechtigung mehr als zweifelhaft. Litterarisch bildet er keine Gattung, die im Schulunterrichte nicht zur Genüge vertreten wäre, selbst wenn als Repräsentant des Kunstepos nur Goethes Hermann und Dorothea vorhanden sein sollte. Die alte Bedeutung, welche der Dichter für die lateinische Versifikation hatte, kann heute nicht mehr maßgebend sein; es bliebe nur eine Einreihung in den Zusammenhang der römischen Kaisergeschichte. Zu diesem Zwecke müßten diejenigen Episoden ausgewählt werden, in denen der Dichter die Bedeutung des julischen Geschlechtes für die Zukunft gewissermaßen divinatorisch vorausknimmt. Und wenn hier auf die Erscheinung des Byzantinismus und auf seine Gefahren für ein gesundes Volksleben hingewiesen würde, so könnte dabei ein nützliches Stück nationaler Jugenderziehung geleistet werden. Aber ob diese Wirkung eintreten, nicht vielleicht die gegenteilige Folgerung gezogen wird, ist doch unsicher, und deshalb unterbleibt vielleicht richtiger die Lektüre des Dichters, dessen Aeneas kein Held ist, wie ihn die deutsche Jugend sich als Ideal vorstellen soll. Eher wäre in die Lektüre dieser Klasse ein Elegiker oder Lyriker mit einigen charakteristischen Proben zu stellen, da diese Dichtgattung im Griechischen gar nicht, bezw. durch den graziösierenden Horaz vertreten ist: aus Katull, Tibull, Properz ließe sich eine hübsche kleine Auswahl für diesen Zweck zusammenstellen. In Prima werden Tacitus*) und Horaz**) im Mittelpunkte bleiben, da sie beide die für die mittelalterliche Geschichte wichtige Kaiserzeit vorbereiten und in sie einführen; die Germania kann den Grund legen oder den Kommentar liefern zu den Anfängen der deutschen Geschichte. Tacitus könnte zweckmäßig ergänzt werden durch eine geeignete Auswahl aus Velleius, Plinius und Seneca, da er nur eine einseitige Auffassung der Kaiserzeit gibt. Der Grund, aus dem man Cicero in dieser Klasse in den Kanon aufnahm, ist heute nicht mehr vorhanden, da man nicht mehr nach Mustern der Imitation sucht. In-

*) Neue preuß. Lehrpl. S. 15: „Das Zurücktreten Ciceros aus seiner hervorragenden Stellung in der Schullektüre ist bedingt durch die Änderung des Lehrziels". — Gerstenecker, Z. gramm.-stilist. Unterr. im Lat., Blätter f. bayr. Gymn. 1891. 1892, 1. — Dettweiler in Frick und Meiers Pädag. Abhandl. Heft 2 u. 6.

**) L. Kühnast, Pr. Marienwerder 1867—69. — H. Breunig, Pr. Aschaffat 1893. — Eine gute Auswahl aus Bd. XXI—XXX gibt Bollbrecht, Leipzig 1893.

***) Schiller, Handb. d. prakt. Päd. S. 488 ff. — Dettweiler, Lat. Unt. S. 212 f. — A. Papst, Lehrpl. 34, 42 ff. — Aug. Ahlheim im Bensheimer Pr. 1894. — L. Heilkamp Pr. Göttingen 1885. — J. Sander, Lehrpr. 6, 40 ff. — Pohl eb. 34, 72.

*) Dettweiler d. Tacituslekt. Lehrpr. 7, 39 und 14, 57.

**) Schiller Handb. d. prakt. Päd. S. 490 ff. — Dettweiler Lat. Unt., S. 213 ff. — Lehnerdt Pr. Thorn 1876. — Schimmelpfeng, Pr. Ilfeld 1892. — J. Steiner Pr. d. Mariahilf. Oberrealsch. Wien 1881. — Fr. Curschmann, Pr. Darmstadt 1886. — Altenburg Pr. Wohlau 1893. — Jos. May, Pr. Konstanz 1871. H. Meier, Lehrpr. 1, 44 ff.

Digitized by Google

haltlich empfehlen sich im Anschluß bezw. als Vorbereitung auf die Tacituslektüre diejenigen seiner Briefe,*) welche die Triumviratszeit behandeln; doch muß die Rücksicht auf die für das Lateinische verfügbare Zeit darüber entscheiden, ob es möglich sein wird, diese Lektüre aufzunehmen. Bei einer solchen Auswahl der Klassiker wird es möglich, die Wiederholung der römischen Geschichte in Prima dem Lateinunterrichte zuzuweisen und so diesen seinem pädagogischen Ziele näherzubringen, zugleich aber auch den Unterricht in der mittelalterlichen und neueren Geschichte eingehender zu behandeln. Einer philosophischen Schrift Ciceros**) legte der Humanismus und auch der Neuhumanismus teils aus stilistischen, teils aus inhaltlichen Gründen großen Wert bei. Erstere bestehen heute nicht mehr, letztere wiegen nicht schwer. Wenn der Schüler in Psychologie und Logik oder Ethik eingeführt werden soll, so sind dafür die Schriften Ciceros bei ihrer Oberflächlichkeit, Prinziplosigkeit und dem Mangel exakter Psychologie ein recht wertloses Mittel, und ihr Wegfall wird die philosophische Bildung der Schüler nicht nur nicht beeinträchtigen, sondern im Anschluß an Platon und an den deutschen Unterricht, namentlich die Behandlung des Dramas und Goethes Dichtung und Wahrheit werden sie einige richtigere Vorstellungen über den heutigen Stand des philosophischen Wissens empfangen können. Eher ließe sich in zweckmäßiger Behandlung einiges aus de oratore***) lesen, da die Theorie der Rede auch heute wertvoll ist. Gar nicht vertreten ist in dem antiken Kanon die Komödie; wenn man erwägt, welche Bedeutung sie, freilich wesentlich aus sprachlichen Rücksichten, in der alten Schule besaß, wird man vielleicht geneigt sein, etwa die Andria des Terenz oder die Captivi, den Trinummus, die Aulularia des Plautus in den Kanon zu stellen. Sittlich liegt gegen diese Stücke kein Bedenken vor; kümmert man sich bei Plautus nicht um Sprache und Metrik, so kann der Versuch gemacht werden, ob die lateinische Kenntnis der Schüler noch ausreicht. Das prodesse sowohl als das delectare würde dabei wohl zu erreichen sein.

Für Realschulen mit Latein kann von einem eigenen Kanon abgesehen werden;*) sie werden den Gymnasien auch bezüglich der Stundenzahl entweder so nahekommen, daß bei dem Wegfall der Imitation von großen Unterschieden kaum noch gesprochen werden kann, oder ihr Stundensatz wird so gering werden, daß die Leistungen, die heute schon gering genug sind, wertlos sein werden. Was dann die Unterlage dieses Faches bildet, ist gänzlich gleichgiltig, da eine Verflechtung mit dem übrigen Unterrichte doch nur noch ungenügend herbeigeführt werden kann.

5. **Schriftsteller oder Chrestomathie.** Es ist bezüglich der Lektüre häufig die Frage aufgeworfen worden, ob der ganze Schriftsteller oder eine sog. Chrestomathie den Schülern in die Hände gegeben werden solle. Eine Zeitlang verbitterte sich der Streit darüber dermaßen, daß, wer für letztere eintrat, leicht sich den Vorwurf eines unwissenschaftlichen Banausen und eines Utilitariers zuzog, und wer Eckstein's Abhandlung über den lateinischen Unterricht liest,**) bekommt durchaus den Eindruck, als ob diese Frage für allezeit zugunsten des Schriftstellers entschieden sei. In der That aber liegt doch die Sache wesentlich anders. Auch der begeisterste und überschwänglichste Philologe hat weder den gesamten Cicero noch den Livius, noch selbst den Tacitus, Cäsar, Horaz, und wie sie alle heißen, jemals im Unterrichte bewältigt, sondern er hat sich an bestimmte ausgewählte Partieen gehalten. Und daß diese Partieen stets im Zusammenhang mit dem Gesamtunterrichte ausgewählt und bestimmt worden wären oder sogar heute würden, kann man doch ebensowenig behaupten. Noch unsere Väter betrachteten die Attica von Jakobs als eine sehr zweckmäßige Sammlung, und man kann doch unmöglich sagen, daß, was im Griechischen möglich ist, im Lateinischen unzulässig sei.***) Wohl bleibt bei dem Schriftsteller dem Belieben des Lehrers größere Freiheit, aber dies ist doch nicht stets ein Vorzug, und warum sollte sich nicht auch hier, was schon aus anderen Gründen nötig ist,

*) Schiller, Handb. d. prakt. Päd. 486 f. — Dettweiler, Lat. Unt. 197 ff. und seine Auswahl von Briefen in der Gothaer Ausgabe von 1890.

**) Schiller, Handb. 488 f. — Dettweiler, Lat. Unterr. 200 f.

***) O. Weißenfels, Z. f. d. Gymn. Wes. 43, 337. — Schiller, Handb. 48 ff. — Dettweiler, Lat. Unt. 199.

*) Verhandl. d. Dir. Konf.: Westf. XV u. XXI, Hann. I., Rheinl. I u. II., Preuß. IV, V u. XI. — Botsch, Pr. Guericke'sche Schule Magdeburg 1893.

**) S. 110 f.

***) Ähnlich Baumann, Volkssch., höh. Schulen und Universitäten Göttingen 1894. — Einen ähnlichen Vorschlag hat schon früher Prof. Rosenthal im Päd. Arch. 1889, 225 ff. gemacht.

Digitized by Google

und was schon Fr. Aug. Wolf, Herder und andere verlangten, die nicht von der verabscheuten „neueren Pädagogik“ angesteckt waren, ein fester Kanon aufstellen lassen, der einen sozusagen eisernen Bestand bildet, über den hinaus immer noch der einzelnen Schule und dem einzelnen Lehrer eine gewisse Freiheit belassen werden kann?

6. **Das Lesebuch in den unteren Klassen.** Nur wenn der Kanon für die Klassen IV—I im wesentlichen festgestellt ist, wird sich auch die Aufgabe lösen lassen, für die Klassen VI und V ein Lesebuch auszuarbeiten, das dem Zwecke entspricht, die Kraft der Schüler nicht zu vergeuden. Dasselbe müßte nach Livius und Tacitus die Anfänge, wesentlichen Stadien und Höhepunkte der äußeren und inneren römischen Geschichte, auch der Sage und Kulturgeschichte und damit den Vokabelschatz für die später zu lesenden Historiker zum Teil enthalten und sachlich für die Behandlung der römischen Geschichte die Unterlage geben,*) deren Behandlung in IV dann wesentlich zusammenfassend durch den Schüler unter Anleitung des Lehrers erfolgen könnte. Wir wollen, wie dies die preußischen Lehrpläne von 1882 und 1892 unumwunden zugestehen, heute durch die Erlernung des Lateinischen vor allem die Möglichkeit erwerben, gewisse lateinische Schriftsteller zu verstehen, die wir für die Jugendbildung auswählen. Also kann es uns heute auch nur darauf ankommen, den Wortschatz zu erwerben, welcher uns das Verständnis dieser Schriftsteller ermöglicht; dieser Wortschatz kann aber nur eben an diesen Schriftstellern erworben werden. Dadurch würde für die modernen Disziplinen Raum gewonnen, nicht, wie jetzt, auf Kosten des jugendlichen Gehirns und nicht auf rezeptivem, für die geistige Bildung fast wertlosem Wege; sondern die Schüler würden zu einer Selbstthätigkeit Gelegenheit erhalten, die von dem jetzigen passiven Anhören von Geschichtserzählungen so weit entfernt wäre als nur immer möglich. Und die Anhänger des Alten könnten noch nicht einmal sagen, daß hier eine Revolution erfolgte; denn der Unterricht der 30er und 40er Jahre war in der Quinta auf diesem Wege, und es gibt aus jener Zeit und auch schon früher Lesebücher, die den hier aufgestellten Anforderungen entsprachen. Also die Ausarbeitung eines solchen wäre nicht schwer, und es ist keinen Augenblick zweifelhaft, daß, wenn nur erst in den amtlichen Lehrplänen diese Forderung klar ausgesprochen wird, die Bücherindustrie rasch sich dieser Aufgabe bemächtigen und sie auch mehr oder minder lösen wird. Ängstlich braucht man aber um einige Vokabeln mehr oder weniger sich nicht zu sorgen; steht nur erst der Stoff im ganzen und im einzelnen fest, so ist das andere eine untergeordnete Frage.

7. **Spezielle Ausführungen.** a) **Untere Stufe.** *) Zweifellos ist in wenigen Fächern des höheren Unterrichts die Methodik ausgearbeiteter, als im Lateinischen, und an und für sich sollte man dies für einen großen Vorteil halten. In der That erweist sich diese Sachlage aber als ein großer Nachteil. Denn diese Methodik ist durchaus entstanden aus der Zielbestimmung des humanistischen Zeitalters, die eben die Imitation war: lege, scribe, loquere. Die letzte Aufgabe des gelehrten Menschen war, etwas des Cicero im Ausdrucke Würdiges hervorzubringen, zu diesem Zwecke ihn zu lesen, Collektaneen anzulegen, Regeln abzuleiten und unablässige Übungen des eigenen Könnens zu veranstalten. Danach war die Methodik des lateinischen Unterrichtes von Sturm und den Jesuiten bis auf die Gegenwart bemessen, und nach dem Beharrlichkeitsgesetze sucht sie auch heute, unter gänzlich veränderten Verhältnissen, daran festzuhalten. Wir wollen in folgendem versuchen, dies im einzelnen zu verfolgen und stets festzustellen, worin und wie künftig eine Änderung eintreten muß.

a) Deutsch und Lateinisch. Der Anfangsunterricht im Lateinischen geht auch heute noch im wesentlichen von der Anschauung aus, daß hier der Schüler am Lateinischen seine Muttersprache erfassen müsse. Es wurde oben bereits angedeutet, daß diese Auffassung psychologisch

*) Außer den S. 1 erwähnten allgemeinen Werken: K. Hoffmann, im Büdinger Pr. 1884. — Fries, Neue Jahrb. für Päd. 1878, 217. 313. — L. Zippel, Pr. Greiz 1881. — Waldeck, Lehrpr. 22, 75; 24, 23; 25, 20. — R. Hildebrandt, Pr. Kloster, U. l. F. Magdeburg 1892. — Heilmann, Lehrpr. 5, 86 ff. und Lattmann eb. 7, 13. — R. Menge in Reins Päd. Stdn. N. F. 3, 129. — Perthes, Zur Reform d. lat. Unterr. 5 Art. Berlin 2. Aufl. 1885/6. — G. Richter im Jenaer Pr. 1881. — J. Lattmann, Die Verirrungen d. deutsch. u. lat. Elementarunterr. Göttingen 1892. — B. Müller im Altenburger Pr. 1887 u. 88. — Günther, Jahrb. f. wiss. Päd. 13, 149 ff. — Buschmann in Verh. d. Dtr. Conf.-Rheinl. III, 99 ff.

*) Zu ähnlichem Vorschlage gelangt Baumann, Volksschul., höh. Schul. u. Unterstätten, Göttingen 1894.

Digitized by Google

nicht richtig und unzulässig ist. Vielmehr muß der Schüler seine Muttersprache kennen, ehe er an die fremde herantritt, wenn er diese nicht gleich seiner Muttersprache auf dem bloßen Wege der Imitation d. h. des Hörens und Nachsprechens lernt. Es ist also sehr gut möglich, und Beispiele beweisen es alltäglich, daß man eine oder zwei andere fremde Sprachen lernen kann, ohne seine Muttersprache anders als auf dem Wege der Imitation erworben zu haben, da ja diese Erlernung der fremden Sprachen nirgends zu einer Vergleichung mit dieser benutzt, im Gegenteil jedes Idiom in seiner Eigenart für sich erfaßt werden soll. Der so oft geführte Kampf gegen die sog. Bonnenmanier zeugt von geringer experimenteller Beobachtung, und die Kreise, gegen die er gerichtet war, haben ganz mit Recht sich dadurch nicht irre machen lassen. Denn um eine Sprache wie seine eigene zu sprechen, also sie unbewußt richtig zu handhaben, muß man sie in den Kinderjahren mit der Muttersprache und ähnlich wie diese, nur mit Vermeidung der dort unvermeidlichen Ab- und Umwege, erlernt und sie neben ihr stets weiter angewandt haben. Nur wäre es zu wenig, wenn es dabei bliebe; und darin liegt häufig der Fehler in unseren fürstlichen und adeligen Häusern, daß man das Deutsche nicht als Muttersprache im rechten Augenblicke in die rechte Stelle eintreten läßt, sondern seine Stelle einer dieser fremden Sprachen einräumt. Dann kann es kommen, daß die erwachsenen Menschen vor allem im schriftlichen Gebrauche ihrer Muttersprache unsicher sind und zeitlebens bleiben. Also wenn der Schüler einer höheren Lehranstalt an das Lateinische herantreten soll, muß er das Deutsche schon soweit kennen, als das für den lateinischen Anfangsunterricht in Frage kommt; aber auch später kann die Kenntnis der deutschen Grammatik nur an dem deutschen Lesestoffe selbst gewonnen werden. Die Pädagogik und die Psychologie lehren, daß man bei allem Lehren und Erfassen von dem Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten gehen müsse. Warum sollen diese unumstößlichen Gesetze für den lateinischen Unterricht nicht gelten?*)

β) Die Zurückschiebung des Lateinischen. Es ist in diesem Zusammenhange die Frage aufgeworfen worden, ob das Lateinische jetzt nicht in zu frühem Alter eintrete, ob nicht eine moderne fremde Sprache zwischen es und die Muttersprache geschoben werden müsse.*) Dem pädagogisch-psychologischen Gange entspräche zweifellos das letztere, und es wäre durch Versuche festzustellen, ob die Vorbereitung, die das Französische für den Lateinunterricht liefert, so wertvoll und förderlich ist, daß letzterer dadurch für eine Rückschiebung um einige Jahre entschädigt werden würde. Ich weiß sehr wohl, daß man geneigt ist, diese Frage ohne weiteres zu bejahen, und ich könnte sogar aus einer lehrreichen Beobachtung der Privatpraxis auch ein kleines Gewicht dafür in die Wagschale werfen. Aber ich kann trotz alledem meine Bedenken nicht verhehlen.**) Ich würde unbedenklich mich für eine Bejahung der Frage entscheiden, wenn diese einzuschiebende moderne Sprache Italienisch oder Portugiesisch wäre; aber ich wage nicht, dasselbe zu thun, wenn es sich dabei um Englisch oder Französisch handelt. Im höchsten Maße müßten doch diese Förderung für die Erlernung des Lateinischen die jungen Franzosen erfahren, da sie nicht bloß ein wenig von ihrer Sprache lernen, wie die deutschen Jungen, sondern an ihr ihre Muttersprache besitzen, die nach Wortschatz und Bau eine ganz anders breite und reiche Unterlage liefert wie das bischen Französisch, das deutsche Schüler in 2 Jahren erwerben. Dabei sind in den 3 unteren Klassen (Vorklasse, VI und V) je 4 Stunden einer modernen lebenden Sprache zugeteilt. Nun glauben aber die Franzosen nicht an eine solche Förderung, sondern sie setzen für den Lateinunterricht vom 4. Jahre (IV) ab, 10, 10, 5, 5, 5, 4 Stunden an, obgleich sie eine stilistische Bildung im deutschen Sinne nicht mehr anstreben. Ganz zweifellos ist für mich, daß die Betreibung des Lateinischen von Quarta ab nicht ausreicht, wenn der lateinische Stil als Zielleistung in der Reifeprüfung oder auch für die Versetzung nach Prima beibehalten wird; so lange hierin nicht Wandel geschaffen wird, muß eine solche Zurückschiebung als unzulässig erscheinen. (S. Art. Frankfurter Lehrplan.)

*) Vogt, Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachlichen Unterricht. Pr. Neuwied 1886.

*) Ostendorf, Mit welcher Sprache beginnt am zweckmäßigsten der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf 1893, nach dessen Arbeit die Schriften von Völcker u. a. nichts Neues enthalten.

**) Sie werden durch die in der Schweiz teilweise gemachten Erfahrungen bestätigt — Finsler, Der Lehrpl. u. die Maturitätsprüf. d. Gymn. in d. Schweiz. Bern 1894 — und in Holland: K. Blümlein, d. holländ. Gymn. Human. Gymn. 1894, 2.

Digitized by Google

Eine andere Frage ist, ob das Lateinische nicht ein Jahr später angefangen werden sollte, nachdem die Kenntnis der Muttersprache ausgedehnter und sicherer geworden ist.*) Hier liegen für mich experimentelle Beobachtungen in großem Umfange vor. An einer gut eingerichteten Vorschule, welche auf die Ziele und Zwecke des Gymnasialunterrichtes berechnet ist und durchgängig eine Schülerzahl von je 30 bis 35 in 3 Klassen vom 7. Jahre an hat, wird eine ausreichende grammatische Kenntnis der deutschen Sprache (Deklination, Konjugation, Kongruenz, einfache und erweiterte Sätze, Haupt- und Nebensätze) mit völliger Sicherheit erreicht. Warum für solche Schulen die Erlernung des Lateinischen besondere Schwierigkeiten haben sollte, wenn der Lehrer stets vom Deutschen ausgeht, kann ich nicht sehen, und die Erfahrung bestätigt dies.**) Die Zahl der nichtversetzten Schüler ist verschwindend klein, Überbürdung ist nie beobachtet worden. Erheblich anders stellt sich aber die Frage für diejenigen Schüler, die von einer Volksschule in die Sexta eintreten: sie können bei normaler Begabung ohne besondere Nachhilfe mit den Vorschülern keinen gleichen Schritt halten, und für die nicht zur Versetzung gelangenden Schüler liefern sie das größere Kontingent. Ich glaube danach, daß, wenn nicht jede höhere Schule eine Vorschule zur Unterlage erhalten kann, die zur Zeit in den 3 untersten Klassen der Volksschule gelieferte deutsche Vorbildung für eine zweckmäßige Behandlung des Lateinischen nicht ausreicht,***) und daß in diesem Falle der Anfang des lateinischen Unterrichts besser um ein Jahr zurückgeschoben, dann aber mit einer starken Stundenzahl begonnen werden müßte. Dies könnte ohne Gefahr geschehen, da das Deutsche noch im 4. Jahre der Hauptlehrgegenstand sein würde.

γ) Der lateinische Anfangsunterricht.†) Ob man nun aber die eine oder die andere Entscheidung vorzieht, die Kernfrage liegt immer in der methodischen Behandlung des lateinischen Anfangsunterrichts selbst. Als ich vor beinahe 50 Jahren in die Sexta eintrat, war das Pensum der ersten Stunde folgendes. Der Lehrer redete uns einiges über die Aussprache vor, ließ uns einige Regeln (über c, ti, ch) lernen, las den Singular der 1. Deklination vor (Nominativ auf die Frage Wer? rosa die Rose u. s. w.), ließ dies einigemal nachlesen und gab uns für die nächste Stunde den Singular auf zu lernen. Wir lernten ihn mit Eifer auswendig, dazu 20 Vokabeln, und waren nachher so klug wie vorher; wozu wir den Singular lernten, und was eine Deklination sei, ahnte niemand von uns. War das allein vor 50 Jahren so? Ich habe 40 Jahre später da und dort ein ähnliches Verfahren getroffen, und von manchen Pädagogen wird diese gedankenlose Manier sogar heute noch als hohe pädagogische Weisheit gepriesen. Noch immer hört man auch im Lateinischen von der „unbewußten Spracherlernung“ reden, als ob dies der gleiche Prozeß mit der Erlernung der Muttersprache wäre, und was anfänglich nicht verstanden wird, sagt man, davon gehe später das Verständnis von selbst auf. Nun ist aber leider das Verfahren bei Erlernung der Muttersprache ein ziemlich zeitraubendes und erfordert viele überflüssige und verlorene Kraft. Bei der Erlernung einer fremden Sprache müssen aber gerade die Mißgriffe, Um- und Abwege vermieden werden, die dort der Natur der Sache nach unvermeidlich sind. Eine elementare Forderung der Pädagogik, um Schwierigkeiten zu überwinden, besteht darin, sie zu teilen. Dies ist aber nur möglich, wenn die sachliche Einsicht in das Wesen der Deklination — und dasselbe gilt von allen grammatisch-sprachlichen Dingen — an der Muttersprache errungen ist und nun nur noch die Aneignung des bekannten Prozesses in der neuen sprachlichen Form erfolgt.*) So muß denn überall der deutsche Sprachunterricht um einen und oft um mehrere Schritte dem lateinischen voraus sein, die Schwierigkeit des Verständnisses stets erst an der Muttersprache überwunden werden; dies meinte schon Ratichius, als er die Forderung aufstellte: omnia primum in Germanico. Man hat nun stets darauf einen großen Wert gelegt, daß erst durch die Vergleichung mit dem Lateinischen das Deutsche bewußt kennen gelernt und in

*) Verhandlg. d. preuß. Dezember-Konferenz, Berlin 1891, S. 26, 30. 37. 77. 84. 87. 95. 106 f. 128. 135 f. 140. 146. 168 f. 216. 291. 321. 384. — Lattmann, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 1894, S. 75 ff.

**) Auf diesem Prinzip beruht die lat. Grammatik von Waldeck u. seine Prakt. Anleitg. über d. Unterr. in lat. Grammatik.

***) Ähnliche Ansichten teilt Dettweiler, Lat. Unterr. S. 71, A. 1 aus Sachsen mit.

†) Siehe die auf S. 315 angegebene Litteratur.

*) A. Döhring, Neue Jahrb. f. Pädag. 1890, 433. — Lattmann, Die Vertirnungen d. deutsch. u. lat. Elem.-Unterr. Göttingen 1892. — A. Waldeck, Lehrpr. 17, 1; 18, 19; 29, 2.

Digitized by Google

Forts. von Seite 2 des Umschlages.

A. Fuchs, Lehrer in Berlin.
Dr. **de Garmo**, Präsident des Swarthmore College. in Swarthmore U. S. A.
Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnaud-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach.
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabe, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Große, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Guzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Gübemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **E. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hauschnecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **A. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **C. Heine**, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
K. Hemprich, Lehrer in Benasiedt b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **A. Hessel**, Direktor in Koblenz.
C. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
†Dr. **A. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
E. Hoffmann, Direktor des Zillerstiftes in Leipzig.
Dr. **H. Höffding**, Prof. a. d. Universi. in Kopenhagen.
Helene Höhnk in Lübeck.
F. Holtkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich.
Fr. **Hummel**, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Imhof, Lehrer in Bergern b. Bad Berka a. Ilm.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Wien.
Jost, General-Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Fr. Junge, Hauptlehrer in Kiel.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. **Kármán**, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. **Katzer**, Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gymn.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Charlottenburg.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **A. Kind**, Pfarrer in Berlin.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **K. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. **C. Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. **Fr. Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. **F. Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. **Th. Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.
C. König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
K. König, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. Közle, Lehrer in Cannstatt.
Dr. **Krallinger**, Gymnasial-Professor in München.
Dr. **Joh. Kreutzer**, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **Kuypers** in Kiel.
Bertha von der Lage in Berlin.
Dr. **G. W. Lagerstedt** in Stockholm.
H. Landmann, Lehrer a. d. Trüperschen Erziehungsanstalt in Jena.
Dr. **Fr. Lange** in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. **K. Lange**, K. Bezirksschulinsp. in Dippoldiswalde.
Dr. **Konrad Lange**, Prof. a. d. Univ. Tübingen.
J. Larsen, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **A. Lehmann**, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. Lehmensiek, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Liez** in Abbotsholme (England).
Dr. **Van Liew**, Seminarlehrer in Normal, Ill. U. S. A.
Dr. **Lohrer**, Gymnasial-Oberlehrer in Rakel a. d. Netze.
A. Lomberg, Hauptlehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. **H. Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langensalza.
Dr. **Maennel**, Rektor in Halle a. S.
G. Marschall, Realschuldirektor a. D. in München.
Dr. **Martinak**, Professor in Graz.
Dr. **Matzat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
C. Meißner, General-Inspektor in Bukarest.
Dr. **A. Menge**, Oberschulrat in Oldenburg.
H. Menges, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Ruiach i. Elsaß.
Dr. **E. Meyer**, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. Meyer, Rektor in Crefeld.
K. Mollenhauer, Oberlehrer in Braunschweig.
Dr. **E. Morres**, Professor i. Kronstadt, Siebenb.
J. Müller, Dialonus in Herrenhut i. S.
Müllerhartung, Hofrat, Prof. in Weimar.
Dr. **Immanuel Munk**, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. **Ch. Mac Murry**, Professor in Chikago.
Dr. **Fr. Mac Murry**, Professor in Buffalo, N. Y.
Dr. **P. Natorp**, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. Naumann in Berlin.
Dr. **A. Nebe**, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. **P. Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. **F. Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. **Nieden**, Rektor in Straßburg i. E.
Dr. **E. Nohle**, Oberl. a. Fall-Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. **J. Nörregard**, Direktor der Teirup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. Oppermann, Schulinspektor in Braunschweig.
Dr. **W. Ostermann**, Schulrat u. Seminardir. a. D. in Steglitz b. Berlin
O. Pache, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. **Ch. Papamarkos** in Athen.
Pappenheim, Professor in Berlin.
Dr. **Parisius**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. **Fr. Paulsen**, Prof. a. d. Universität Berlin.
†**A. Pickel**, Seminaroberlehrer a. D. in Eisenach.
E. Pitz, Realschullehrer in Jena.
Dr. **A. Pinloche**, Prof. a. d. Universit. Lille.
H. Piper, Dir. d. Idioteuanstalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauernitz (Oberschlesien).
Dr. **Ramsauer**, Pastor in Ddedsdorf, Oldenburg.
Dr. **Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. **J. Rehmke**, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. **Reinlauf**, Seminarlehrer in Hildburghausen.
Dr. **E. Reyer**, Professor a. d. Universität in Wien.
Dr. **Richter**, Hofrat n. Gymnasialdirektor in Jena.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Digitized by Google

Forts. von Seite 5 des Umschlages.

Dr. G. v. Rohden, Pastor in Werden a. d. Ruhr.
R. Rißmann, Rektor in Berlin.
Rolle, Superintendent in Gräfenthal.
Dr. Römer in Stuttgart.
A. Roß, Lehrer in Erfurt.
Dr. Roßbach, Direktor an der höh. Mädchenschule in Saarbrücken.
A. Rude, Rektor in Rakel a. d. Netze.
Dr. W. Ruin, Prof. in Helsingfors (Finland).
Dr. E. v. Sallwürk, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. Scheller, Seminarlehrer in Eisenach.
E. Scherer, Schulinspektor in Worms.
Dr. H. Schiller, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. C. Schmidt, Pfarrer in Zabel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha.
E. Scholz, Rektor in Blankenhain.
Dr. H. Schotten, Direktor der Oberrealschule in Halle a. S.
Dr. Schubert, Arzt in Nürnberg.
E. Schubert, Oberlehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. R. Schubert in Leipzig.
Dr. B. Schulze in Charlottenburg.
Dr. E. Schwartz, Rektor in Stockholm.
Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
G. Siegert, Lehrer in Leipzig-Reudnitz.
B. Siegert, Lehrer in Berlin.
Dr. R. Stworzow in Petersburg.
Dr. C. Spielmann, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. Steinbart, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. A. Stern, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. H. L. Strack, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. E. Temming, Rektor in Gronau in Westf.
K. Teupler, Lehrer in Leipzig.
J. Tews, Lehrer in Berlin.
†Dr. Thilo, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Fr. Thomassen, Direktor in Kopenhagen.
Dr. E. Thrändorf, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
†Tiegs, Lehrer in Berlin.
Dr. B. Tolischer, Privatdozent a. d. Universität in Prag.
Dr. H. Trier in Kopenhagen.
A. Trounau, Seminarlehrer in Bromberg.
J. Trüper, Institutsdirektor in Jena.
Dr. Th. Tupetz, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. G. Turic in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. G. Uhlig, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg.
Dr. Wätzoldt, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. Th. Vogt, Professor an der Universität Wien.
Dr. Walter, Prof. a. d. Universität in Königsberg.
Dr. Wendt, Geh. Rat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. F. M. Wendt, Professor in Troppau.
Dr. A. Wernicke, Direktor der Ober-Realschule in Braunschweig.
Dr. Th. Wiget, Direktor in Trogen (Schweiz).
H. Wigge, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. O. Willmann, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. Wohlrabe, Rektor in Halle a. S.
Dr. Zange, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
Dr. K. Zagajannu, Gymnasialdirektor in Lamia.
E. Zeißig, Lehrer in Annaberg i. S.
B. Zieger, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
C. Ziegler, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. Theob. Ziegler, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. J. Ziehen, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. Th. Ziehen, Professor an der Universität Jena.
P. Zillig, Lehrer in Würzburg.

Verlag von **Hermann Beyer & Söhne** in Langensalza.

Soeben erschien:

Joh. Friedr. Herbart's
Sämtliche Werke.

In chronologischer Reihenfolge

herausgegeben von

Karl Kehrbach.

Band IX.

462 Seiten. *Preis 5 M, elegant gebunden 6 M 50 Pf.*

Inhalt: 1. Über die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen. — 2. Kurze Encyklopädie der Philosophie. — 3. Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Digitized by Google

HARVARD COLLEGE
SEP 17 1897
LIBRARY.
DR 154.18
Walker fund
HARVARD COLLEGE LIBRARY

41. u. 42. Lieferung

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein

Jena

Vierter Band

Launenhaftigkeit — Lehrlingsvereine und Lehrlingswesen

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1897

Digitized by Google

Inhalt der 41. und 42. Lieferung

Launenhaftigkeit Von G. Siegert
Der Leben-Jesu-Unterricht in der Erziehungsschule Von Dr. H. Lietz
Lebendigkeit und Lebhaftigkeit Von A. Hug
Lebensart Von A. Hug
Lebensgemeinschaften Von Fr. Junge
Lebensordnung Von A. Hug
Lebensüberdruß Von Dr. Th. Ziehen
Leckerei Von G. Siegert
Leckerhaft Von G. Siegert
Lehrer an Mittelschulen Von J. Tews
Lehrer an Volksschulen Von J. Tews
Lehrerinnenbildung Von Bertha von der Lage
Lehrerinnenvereine Von Helene Lange
Lehrervereine und Lehrerversammlungen für höhere Schulen Von M. Kiliman
Lehrervereine und Lehrertage Von E. König
Lehrervereine, Deutsche Von J. Tews
Lehrfreudigkeit Von A. Hug
Lehrkunst Von Dr. O. Willmann
Lehrlingsvereine und Lehrlingswesen Von Dr. A. Kind

Schriften und Abhandlungen

aus dem Verlage von

Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Philosophie.

Geschichte der Philosophie.

Allihn, Über das Leben und die Schriften J. F. Herbarts, nebst einer Zusammenstellung der Litteratur seiner Schule. Ztschr. f. ex. Phil. I, S 44.*
Bartholomäi, Erhard Weigel. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie auf den protestantischen Universitäten im 17. Jahrhundert. Ztschr. f. ex. Phil. IX, S. 250.*
Byk, Der Hellenismus und der Platonismus. 45 Seiten. Preis 75 Pf.
Drobisch, Über Locke, den Vorläufer Kants. Ztschr. f. ex. Phil. II, S. 1.*
Flügel, Jacob Sanrin als Moralist. Ztschr. f. ex. Phil. V, S. 205.*
— Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. Ztschr. f. ex. Phil. X, S. 333, XI, S. 1. 97. 201. 305.*
Misses, Spinoza und die Kabbala. Ztschr. f. ex. Phil. VIII, S. 359.*
Schoen, Ernst Renan. Ztschr. f. Phil. u. Päd. I, S. 1. 89.**
Siebeck, Aristoteles über die Ewigkeit der Welt. Ztschr. f. ex. Phil. IX, S. 1. 131.*

* Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. Begründet von Allihn und Ziller, fortgesetzt von Otto Flügel bis 1893. Band I—XX. Preis à Band 8 M. Gegen vorausgehende Einsendung des Betrages Band I—XX komplett statt 160 M nur 80 M; einzelne Hefte (4 Hefte = 1 Band) statt 2 M nur 1,50 M. Ein systematisch geordnetes Inhaltsverzeichnis des 1. bis 20. Bandes ist von der Verlagshandlung kostenfrei zu beziehen.

** Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von Otto Flügel und W. Rein. Jahrgang (6 Hefte) 6 M.

Forts. auf Seite 3 des Umschlages.

Digitized by Google

seiner Anwendung sicher gestellt werde, und als eine Hauptübung zu diesem Zwecke wurde das sog. Konstruieren angesehen und mit großem Nachdrucke nicht nur gefordert, sondern auch betrieben. Aber der Vordersatz ist nicht richtig; der Vorschüler, der noch nichts vom Lateinischen weiß, wendet seine Muttersprache teilweise und in dem durch sein Alter beschränkten Umfange bewußt grammatisch richtig an; er vermag über den Grund, warum er so und nicht anders sagt, in diesem eng umschriebenen Gebiete ganz bestimmt und richtig die geforderte Auskunft zu geben. Wie also diese bewußt richtige Anwendung durch die Erlernung des Lateinischen wesentlich gefördert werden soll, ist nicht zu sehen. Im Gegenteil, im ersten Jahre des Lateinunterrichts kann man beständig die Erfahrung machen, daß der Junge in der richtigen Anwendung seiner Muttersprache unsicher wird, da ihm eine Reihe von Ausdrucksarten durch das Lateinische entgegengebracht werden, die ihm die bisherige richtige Gewöhnung beirren. So wird kein Junge je fragen: Wer sind? Muß er konstruieren, so wird dies im lateinisch-deutschen Jargon bald die gewöhnliche Frageweise sein. Dies ändert sich auch in den nächsten Jahren nicht erheblich, und sogar die schriftliche Ausdrucksweise wird durch die lateinischen Gewöhnungen beeinflußt. Dies ist natürlich, da es keine allgemeine Grammatik giebt, sondern jede Sprache ihre eigene Grammatik d. h. ihre besondere Art besitzt, die sprachlichen Erscheinungen psychologisch zu verknüpfen. Aber zu diesem allgemeinen Grunde kommen nach besondere Einwirkungen. Einen großen Teil der Schuld trägt, wie eben angedeutet, das Konstruieren*), namentlich seitdem dasselbe auf die Analyse des ganzen lateinischen Satzes ausgedehnt wurde. Früher, bei unseren Vorfahren, ja in meiner Schulzeit und noch einige Zeit später, dachte kein Mensch daran, den lateinischen Satz weiter zu analysieren, als dies durch Angabe von Subjekt, Prädikat und Objekt, Haupt- und Nebensatz geschehen konnte. Bei jedem Worte zu fragen, gar die wortgetreue Übersetzung auf diese Frage zu fordern, fiel keinem verständigen Lehrer mehr ein; denn es ergab sich eben ein unmögliches Deutsch. In älterer Zeit, wo man stramm konstruierte, wollte man eben nicht Deutsch, sondern Lateinisch durch das Konstruieren lehren, und aus dem Deutschen wurde damals sehr wenig und nur ausnahmsweise übersetzt. In den ersten 5—6 Jahrzehnten unseres Jahrhunderts blieben diese spanischen Stiefel der Konstruktion auf das Übersetzen in das Lateinische beschränkt, und da konnten sie auf den deutschen Ausdruck des Schülers zwar auch noch, aber nicht in gleichem Maße nachteilig wirken. Nachdem nun die Imitation aufgegeben ist, hat dieses Konstruieren nur noch geringen Wert, und man sollte es nur da fordern, wo der Schüler sich nicht ohne es zurechtfindet. Denn nichts ist langweiliger, nichts hält ein rascheres Vorschreiten in gleichem Maße auf, und nichts hat im Verhältnis zu der aufgewandten Arbeit so wenig Erfolg als diese pedantischste aller Schulübungen. Man bildet sich ein, dadurch lerne der Schüler denken, ohne zu erwägen, daß diese Übung viel zu selten erfolgt, um überhaupt eine so fundamentale Bedeutung erlangen zu können, ganz abgesehen davon, daß es sich hierbei nur um äußerst elementare und wertlose Formalien des Denkprozesses handelt, der bei dem Schüler auch ohne ihre Anwendung in der Muttersprache selbst in viel komplizierteren Fällen richtig verläuft.

An dem Lesestoffe wird die Aussprache,*) die am besten mit der Schreibweise übereinstimmend gewählt wird, zugleich mit der Vokabelkenntnis**) erworben. Dies kann natürlich nur der Fall sein, wenn die Vokabeln in ihrer erstmaligen Begegnung durch den Lehrer richtig vorgesprochen werden, wenn sie künftig öfter wieder begegnen, und wenn ihre Zahl beschränkt ist. Im allgemeinen verstoßen unsere Lesebücher gegen letztere Forderung, weil sie prinzipios gearbeitet sind. Die meisten derselben stehen noch auf dem Standpunkte der alten schola latina, wie die sog. Vokabularien auf dem Standpunkte des alten Murmellius, d. h. sie behandeln das Lateinische als eine lebende Sprache, die zu Verkehrszwecken erlernt wird, und bringen in diesem Sinne Lesestücke, deren Inhalt so bunt ist wie die Welt selbst. Beschränken wir uns aber auf die geschichtliche Welt, wie dies oben dargelegt ist, so können die Lesestücke über die schönen Gärten und über das Landleben, über den Frühling und tausend andere schöne Dinge, die

*) J. Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachl. Unterr. 3. Aufl. Marburg 1893, S. 50 ff.

*) Dir.-Konf. Pomm. VII, Schles. VIII, 207. — Hicketier, Pr. Küstrin 1892.

**) O. Weise, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 47, 385. — Tank im Treptower Pr. 1890. — H. Eichler, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 46, 206.

Digitized by Google

auch, weil sie nur ganz allgemein und in ganz einfachen Sätzen gehalten sein können, inhaltlich den Schüler nicht im geringsten reizen, in Wegfall kommen; damit aber auch eine Belastung des Gedächtnisses, welche die Festhaltung des wirklich Wertvollen, weil stets Wiederkehrenden, erschwert, ja unmöglich macht. Die Klagen über die Wortunkenntnis der Schüler sind so alt wie der lateinische Unterricht, und sie werden trotz allerlei kleiner Mittel, wie sie ganz korrekt von Perthes*) angewandt worden sind, nicht verstummen, so lange man dem Schüler das unsinnige Erlernen von lateinischen Vokabeln zumutet, die ihm reichlich zu einem Dritteil manchmal jahrelang, oft gar nicht mehr begegnen. Aber auch bei solcher Beschränkung bleibt dem Lehrer noch genug Arbeit, nur diejenigen, welche für die Zukunft festgehalten werden sollen, zu befestigen. Denn er muß über die Erwerbungen eines Jahres einen sicheren Überblick behalten, um von Zeit zu Zeit die zurückgetretenen der Verdunkelung und dem völligen Vergessen zu entreißen. Am wenigsten erziehlichen Wert hat die Veranstaltung von mechanischen Wiederholungen mit mehr oder minder mechanischem Abfragen, welche von Zeit zu Zeit eintreten. Sind sie auch nicht völlig entbehrlich, so darf man sich doch nicht darüber unklar sein, daß sie sich nur an die niederste Form des Gedächtnisses wenden; da aber jeder gute Unterricht beständig das Urteilen fordern und üben muß, so müssen dieser einseitigen und geringwertigen Gedächtnisübung sich andere Zuthaten beigesellen, welche eben diese Wirkung sicherstellen.**)

Derartige Übungen sind neben der Zusammenordnung etymologisch verwandter Wortgruppen und der Zusammenstellung nach sachlichen Gesichtspunkten die Verwertungen des Lesestoffs teils in freien, kurzen Erzählungen in lateinischer Sprache, das Übersetzen von vorgesprochenen oder vorgelesenen Teilen des Lesestoffes, anfänglich der schon im Unterricht behandelten, allmählich auch solcher, die zum erstenmale begegnen, mehr oder minder freie Rückübersetzungen (Retroversionen) nach deutschen, vom Lehrer vorgesprochenen Sätzen, endlich kleine Sprechübungen***) über den Lesestoff, wobei der Lehrer fragt, der Schüler in möglichst engem Anschlusse an seinen lateinischen Text, aber mit Anreizung zur Selbsttätigkeit, antwortet. Bei allen diesen Übungen tritt das in den Vordergrund, was im allgemeinen auf unseren Schulen viel zu sehr vernachlässigt wird, der Unterricht vom Mund zum Ohr. Aber dieses Verfahren erzieht auch den Schüler zu ganz anders raschem Auffassen und Überblicken, an das er durch den Buchunterricht leider so gut wie gar nicht und durch das leidige Konstruieren erst recht nicht gewöhnt wird. Endlich aber hat in diesen Übungen der Lehrer ein sicheres Mittel, der Verdunkelung länger nicht dagewesener Vokabeln, über die er natürlich sorgfältiges Verzeichnis führt, mit zweifellosem Erfolg entgegenzutreten.

Es wurde bereits oben dargelegt, daß bei jeder fremdsprachlichen grammatischen Behandlung das Verständnis für die Thatsache bereits an der Muttersprache gewonnen sein müsse. Gilt dieser unanfechtbare Satz, so ist die streng systematische Behandlung der lateinischen Grammatik nicht erforderlich. Sie ist an und für sich unnatürlich, wenn dem Lateinunterrichte möglichst bald zusammenhängende Lesestücke zugrunde gelegt werden; denn keine Erzählung oder Schilderung, wenn sie nicht geziert und gekünstelt werden soll, kann etwa nur mit Wörtern der 1. oder 2. Deklination oder mit est und sunt gegeben werden, so wenig wie sich eine noch so einfache Darstellung in französischer Sprache ohne eine Reihe von Formen geben läßt, in deren Entstehung der Schüler noch keine Einsicht besitzt, sondern die er einfach als Vokabeln lernt. Unsere Vorfahren trugen kein Bedenken, den lateinischen Unterricht mit Terenz zu beginnen oder mit leichten Briefen des Cicero, und die lateinischen Übungsbücher bis in die 50er Jahre unseres Jahrhunderts schlossen sich in der Wahl ihrer Texte oft genug diesem Vorgange an. Erst seit dieser Zeit drangen die Einzelsätze, lateinische und deutsche, oft mit sehr trivialem Inhalte, allgemein durch, immer wieder, weil der lateinische Stil die Zielleistung des lateinischen Unterrichts und die sog. formale Bildung das Schiboleth der Verfasser von Lesebüchern wurde;*) letztere sollte ungehindert durch einen interessanten Inhalt ihre Wirkung thun. Es ist also durchaus natürlich, wenn man mit dem Erlernen einer aktivischen Kon-

*) Zur Reform des lat. Unterr. 5 Hefte. Berlin. 2. Aufl. 1885/6.

**) Dettweiler, Lat. Unterr. 93 f.

***) Schmalz, Neue Jahrb. f. Pädag. 118, 588 und 124, 521. — Richter, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 24, 412. — Genthe, eb. 23, 953.

*) Darüber Eckstein, D. lat. Unterr. 91 ff. und Verhandl. d. Philol. Vers. z. Wiesbaden 1875.

Digitized by Google

jugation beginnt, die 1. und 2. Deklination folgen läßt, dann etwa das Passiv anschließt und mit der 3. Deklination die Erlernung der Zahlwörter und Komparationen verbindet, während die Erlernung der Hauptpronomina ebenso selbstverständlich sich an die Erlernung der Konjugation anschließt. Aber ich glaube, wir müssen, gleich unseren Vorfahren, in dieser unsystematischen Behandlung viel weiter gehen, weil es eben auf die Dauer keine wirklich lateinischen Texte geben kann ohne diese sprachlichen Erscheinungen, und müssen schon in das 1. Jahr der Lateinerlernung die Hauptpräpositionen, die Hauptkonjunktionen (ut, non, ne, cum) die Hauptpartizipialverbindungen (part. coniunct. und abl. abs.), den Acc. c. inf., die Ort- und Zeitbestimmungen hereinziehen, die jetzt in unnatürlich-systematischer Weise erst in V zur Behandlung gelangen.*) Verstehen wird diese Dinge der gut deutsch vorgebildete Sextaner ebenso leicht wie einige Monate später der Quintaner. Die dazu erforderliche Zeit macht keine Schwierigkeit. Es muß bei der vorgeschlagenen Behandlungsweise innerhalb zweier Jahre durchaus nicht mehr Stoff behandelt werden als jetzt, sondern genau ebensoviel. Nur die Anordnung ist eine andere. Jetzt erfährt der Quintaner erst von den sog. syntaktischen Dingen, künftig wird der Grund für ihr Verständnis in Sexta gelegt. Dafür werden aus dem Pensum dieser Klasse alle Unregelmäßigkeiten, Ausnahmen, Seltenheiten ausgeschieden und nur das unbedingt Regelmäßige gelernt und geübt. Kommt vereinzelt Abweichendes in dem Lesestoffe vor, was sich aber ja gerade deshalb, weil es sich hier nur um Ausnahmen und Seltenheiten handelt, leicht vermeiden läßt, so wird die betreffende Form eben als Vokabel gelernt, wo es geschehen kann, auch kurz ihre Abweichung erklärt, sie selbst aber aus dem Übungsstoffe ausgeschieden.

b) **Die Mittel- und Oberstufe.** Ähnlich kann das Verfahren der Mittelstufe gestaltet werden, der die Absolvierung der sog. Syntax zufällt. Was hier den lateinischen Unterricht der letzten Jahrzehnte regelmäßig auf die Abwege der mechanischen Regellernerei führte, war immer wieder das Bedürfnis der stilistischen Zielleistung.**) Der seit den 50er Jahren hauptsächlich in Norddeutschland zunehmende ciceronianische Purismus, der die Observation zur Grundlage hatte, suchte in der mechanischen Erlernung der Regeln und in deren häufiger Anwendung an dafür ganz eigentlich bestimmten deutschen Übersetzungsbeispielen des Übungsbuches einen Halt und eine Stütze, die er in dem mündlichen und schriftlichen Allgemeingebrauch der lateinischen Sprache und in einer reichlich bemessenen Stundenzahl nicht mehr fand. Und indem nun auch die Observationen Gegenstand der Imitation wurden, mußte die Übungsthätigkeit der Schüler so zersplittert werden, daß die wirkliche Übung nicht mehr erreicht wurde. Der Schüler sagte jetzt die Regeln am Schnürchen her, aber in der Anwendung der geübten Regeln beging er die elementarsten Verstöße. Bei der neuerdings durchgedrungenen bedeutenden Herabminderung der Imitation kann von der Einübung der Observationen zu stilistischen Zwecken keine Rede mehr sein; daher wird ein großer Teil der früher nutzlos vergeudeten Kraft und Zeit zu intensiverer Behandlung, Einübung und Anwendung der Hauptgesetze der lateinischen Sprache verfügbar, und es ist, auch bei jedem Verzicht auf schriftliche Hausaufgaben, sehr wohl zu erreichen, daß der Schüler eine einfache Variation seines Lesestoffes korrekt und befriedigend ins Lateinische überträgt.

Das Verfahren bei dieser Behandlung der grammatischen Aufgaben muß überall die Selbstthätigkeit des Schülers*) durch Anschauen und Beobachten der konkreten Einzelerscheinung zum Ausgangspunkte nehmen, zu dieser Analogieen aus dem Lesestoffe oder durch die Darbietung seitens des Lehrers schaffen, daraus den Schüler das Allgemeine, die Regel, das Gesetz finden und aussprechen lassen, letzterem, wieder am besten in gemeinsamer Arbeit, eine bestimmte, möglichst deutliche und kurze Fassung geben und nun die so gefundene Regel immer wieder auf neue Beispiele des Lesestoffs oder in der Darbietung seitens des Lehrers anwenden lassen. Man hat dieses Verfahren induktiv und deduktiv genannt,**) und diese Benennung mag der

*) Aus Schulbesichtigungsberichten Lehrprob. 27, 100 f. — Fr. Schmitt im Gießer Pr. 1893 u. 94.

**) W. Fries, Z. f. d. Gymn. Wes. 41, 583 ff. — R. Menge Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 19, 140. — Böhme, Lehrprob. 12, 66. — Mutzbauer Z. f. d. Gymn. Wes. 93, 272. — Kuttner, eb. 46, 777. — Dir. Kons. Pos. X, 1; Sachsen VII, 71.

*) Buchhändler im Buchswieler Pr. 1888. — Waldeck, Lehrpr. 17, 6 ff.

**) Lattmann Z. Meth. d. gramm. Unt. Göttingen 1860 und Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 9, 219. — v. Sallwürk, Z. f. d. Gymn. Wes. 25, 465. — Lattmann, Kombination d. method. Prinz. Pr. Clausthal 1882 u. Einfügung d. indukt. Methode in d.

Digitized by Google

Kürze halber beibehalten werden, wenn sie auch nicht ganz genau die naturwissenschaftliche Bedeutung festhält. Die Sache ist auch hier viel älter als die Benennung, selbst Fr. Aug. Wolf meinte, „die Syntax solle der Lehrer seine Schüler meist aus der Lektüre sich bilden lassen." Es ist eine irrige Meinung, von diesem Verfahren ein schnelleres Vorschreiten des Unterrichtes zu erwarten; gerade das Gegenteil ist richtig. Aber bei der Beschränkung der Zielleistung und der Möglichkeit, nur die Hauptgesetze für die Anwendung in der Übertragung ins Lateinische einzuüben, während die Observationen höchstens kurz besprochen werden, ist ein solch' langsames Vorgehen wohl möglich, und der Gewinn für die Denkübung der Schüler ist unvergleichlich größer als bei dem früheren, fast ausschließlich deduktiven Verfahren. Es handelt sich dabei meist auch zugleich um sinnliche Anschauung und Beobachtung, die mit Hilfe der Wandtafel herbeigeführt wird. Von der Erlernung der einfachsten Deklinationsform (Stamm und Endung) bis zum kompliziertesten syntaktischen Gesetze lassen sich, unter Zuhilfenahme der Muttersprache, die sinnliche Betrachtung, die daran angeknüpfte Vergleichung und die abstrahierende, unsinnliche Thätigkeit durchaus korrekt und vollständig durchführen, und die übertriebene Schätzung des naturwissenschaftlichen Denkens wird dadurch zwar nicht beseitigt, aber doch erheblich beschränkt werden. In dieser bescheidenen Form kann die Behandlung der lateinischen Grammatik auch heute noch vorteilhaft wirken, wie jede Thätigkeit, bei der der natürliche Verlauf des Denkprozesses unter selbstthätiger Theilnahme der Schüler durchgeführt werden muß. Auch kann dabei zweifellos die Kenntnis der eigenen Sprache vertieft und befestigt werden. Nur muß das schließliche Ziel ungefähr das umgekehrte werden, wie es bis jetzt, allerdings nicht nach der Theorie, aber thatsächlich festgehalten wurde. Die Übersetzung ins Deutsche muß überall das höchste Ziel sein, und der Schüler muß bei jeder Vergleichung beider Sprachen immer von seiner Muttersprache ausgehen und zu ihr zurückkehren. Das Kriterium einer tüchtigen grammatischen Schulung im Lateinischen muß eine richtige, ihrem Geiste nach deutsche Übersetzung sein, nicht das lateinische Skriptum, das zu diesem Ziele nur ein Mittel liefert. Das für die Verstandesbildung wertvollste Mittel liefert die Analyse und die Herüber- und Hinüberbildung der lateinischen Periode, wenn nämlich überall die logischen Beziehungen aufgewiesen und in beiden Sprachen die verschiedene Ausdrucksweise in ihrem Wesen erfaßt wird. Diese Thätigkeit wird also hauptsächlich den mittleren Klassen und der Sekunda zufallen. Ausdrücklich möchte ich dazu auch die sog. stilistischen Dinge*) rechnen (quid? quid? quod und si, quid dicam?, quid loquar?, nam in der sog. occupatio, age, age vero, die Formen der revocatio, conclusio, reditus ad propositum, praeteritio, percontatio und interrogatio, argumentierende Frage mit an, argumentum e contrario, exemplum und simile, apagogische Beweisformen mit nisi und quasi.) Ich weiß wohl, daß diese Dinge vielfach abschmeckig geworden sind, und daß man sie an den meisten Schulen überhaupt nicht kennt; ihren Wert behalten sie deshalb doch. Allerdings ist die Imitation derselben für die lateinischen Übertragungen der Schüler meist zwecklos und bei dem heutigen Stundensatze Sicherheit in ihrer Anwendung nicht erreichbar. Aber als Denkübungen sind sie von hohem Werte, freilich nur in bestimmter Anwendung. Nämlich nur dann, wenn die Schüler konsequent angehalten werden, überall, wo durch die angeführten stilistischen Formen die Gedanken nur angedeutet oder unvollkommen ausgesprochen werden, den ganzen Gedankenverlauf des Schriftstellers herzustellen, dadurch erst völlig zu verstehen und die Beweiskraft der dadurch eingeführten Argumente zu erkennen und zu beurteilen. Endlich können auch in demselben Zusammenhange und in derselben lehrhaften Richtung die geläufigsten Latinismen und Synonyme zur Behandlung gelangen, wenn nur überall der Schüler in selbstthätiger Geistesarbeit die Unterschiede suchen und finden, erklären und scharf erfassen muß. Man wird bei dieser grammatischen Thätigkeit im Interesse einer gewissen Übereinstimmung, der Erziehung zu präziser Ausdrucksweise und auch eines rascheren Fortschrittes des Unterrichts nicht darauf verzichten können, die gefundenen Gesetze bestimmt zu formulieren und, wo es notwendig ist, sie in dieser Fassung reproduzieren zu lassen. Aber als eine Hauptthätigkeit des Unterrichtes darf das Erlernen grammatischer Regeln nicht erscheinen, wie es leider

lat. Unterr. Göttingen 1886. — Aus Schulbesichtigungsberichten, Lehrprob. 27, 99 ff.

*) Radtke, Pr. Wohlau 1884.

Digitized by Google

noch immer die Regel ist. Dies wird dadurch erreicht werden können, daß die wirkliche Wiedergabe der Regeln nur dann gefordert wird, wenn es sich bei ihrer Anwendung zeigt, daß bei dem Schüler darüber völlige Klarheit nicht vorhanden ist. Auch müßte jede Fassung zugelassen werden, die selbständiges Nachdenken verrät, wenn sie vielleicht auch nicht so musterhaft ist, wie die vom Lehrer gegebene.

In Tertia und Sekunda wird dann auch noch Raum sein, die einzeln erworbenen Lehren in einen Zusammenhang (System) zu bringen,*) wobei wieder der Selbstthätigkeit der Schüler die Hauptarbeit zugewiesen wird. Denn eine systematische Ordnung hat, wenn sie auch nur klein ist, nur dann rechten Wert, wenn sie durch eignes Finden geschaffen wird; sie besitzt in diesem Falle für die Entwicklung des Urteils größere Bedeutung als das feinst ausgedachte und durchgeführte komplizierte System, das nur von außen an den jungen Menschen herangebracht wird. Hierfür kann gerade die Hausarbeit mit gutem Erfolge herangezogen werden. Hierher gehören Aufgaben wie die Zusammenordnung der Fälle des abhängigen oder des unabhängigen Konjunktivs, der Bedeutungsunterschiede der einzelnen Konjunktionen, der Hauptbildungsformen der lateinischen Perioden u. a. Dieselben werden in der Weise gestellt, daß die Schüler die Aufgabe erhalten, zu Hause aus der Lektüre einiger Wochen die Belege für die einzelnen Fälle der Zusammenfassung zu sammeln, sie unter bestimmte Kategorieen zu ordnen und daraus die allgemeingiltigen Gesetze zu deduzieren.

c) **Die Schreibübungen.****) In enger Beziehung zu den grammatischen Lehren stehen auch die schriftlichen Übungen der Schüler. Wenn im Vorhergehenden die Imitation als Zielleistung des lateinischen Unterrichts verworfen wird, so gilt durchaus nicht dasselbe von der lateinischen Schreibübung als einem Mittel, die eigene Kraft zu erproben und dem Lehrer den bei der heute so gering bemessenen Stundenzahl mehr als je erforderlichen raschen Nachweis zu liefern über die Einübung des fremdsprachlichen Lernstoffes, sowohl des Sprachschatzes als der Sprachgesetze. Der Grund für die Beibehaltung der schriftlichen Übungen liegt vor allem in der Erfahrungsthatsache, daß man dasjenige Wissen am leichtesten erwirbt, das gleich für ein Machen und Können fruchtbar gemacht werden kann, und daß im Lernprozesse niemand etwas ganz versteht, was er nicht in gewissem Sinne auch machen kann. Dazu kommt, daß diese Übungen, richtig betrieben, die Lektüre vertiefen können, also auch bei ihnen überall die Lektüre die Hauptsache ist, auf deren Förderung sie allein bemessen sind. Zunächst geschieht dies im mündlichen Verfahren, dann an der Wandtafel, schließlich in der eigenen Niederschrift jedes einzelnen Schülers. Keine Übung ist dem großen Publikum so unsympathisch als die lateinische Schreibübung.*) Einerseits trägt dazu die starke utilitarische Strömung unseres Zeitalters bei, das alles für wertlos erklärt, was einen unmittelbar erkennbaren praktischen Nutzen nicht schafft. Andererseits trägt aber die grammatistische Entwicklung der altklassischen Philologie und ihr Eindringen in die Schulen einen großen Teil der Schuld. Mit der Einführung des lateinischen Stils als Zielleistung des Gymnasiums entwickelte sich die Anschauung, daß von der Tüchtigkeit des Schülers in dieser Kunst seine Beurteilung überhaupt abhängig zu machen sei. Diese unselige Ansicht ist so verbreitet, auch in Elternkreisen, daß meist der Aufsatz der lateinischen Schreibübung allwöchentlich im Hause Leid oder Freude hervorruft. Und wird nicht noch heute vielfach thatsächlich der Platz und die Wertung des Schülers nach dem lateinischen Extemporale bestimmt, wenn dies auch selten offen zugegeben wird? Die Eltern haben sich an diese Auffassung so gewöhnt, daß sie vielfach noch nicht verstehen können, daß ein Schüler nicht die Reife zur Versetzung habe, der lauter genügende lateinische Schreibübungen geschrieben habe. Dazu war der frühere Zustand für sie manchfach bequemer; einige Nachhilfe in der zweiten Hälfte des Schuljahres sicherte oft auch

*) Rothfuchs, Beitr. z. Meth. d. altspr. Unterr. S. 9 ff. — Lutsch im Pr. Elberfeld 1887. — Th. Vogel, N. Jahrb. für Päd. 144, 1. — Haynacher, Pr. Norden 1892. — Fries, Z. f. d. Gymn.-Wes. 41, 585 ff. — Mutzbauer, eb. 43, 272. — Waldeck, Lehrprob. 18, 15; 19, 7, 18 ff.

**) Schiller, Handb. d. prakt. Päd. §§ 38, 40, 43. — Dettweiler, Lat. Unterr. §§ 65, 66, 87, 117. — Fries, Lehrprob. 1, 102 ff. — Perthes, N. Jahrb. f. Päd. 136, 509. — Bender, Gymnas. 5, 369. — Kraut, Z. f. d. Gymn.-Wes. 37, 533 ff. — Dir.-Conf. Westf. XX., Pos. VI. — Th. Vogel, N. Jahrb. f. Päd. 148, 199.

*) Chr. Wirth, 36 Gründe gegen d. deutsch-fremdsprachl. Übersetzen, Bayreuth 1891. — Muff, Z. f. d. Gymn.-Wes. 1891, 679 und J. Rappold eb. 1892, 603. — Dagegen Chr. Wirth, Zu den 36 Gründen ꝛc., Bayreuth 1892.

Digitized by Google

geringen Schülern noch die Versetzung. Endlich aber hat auch die methodisch verfehlte Behandlung der lateinischen Schreibübungen sehr viel zu ihrer Mißliebigkeit beigetragen. Die meisten Lehrer suchten in diese möglichst viele Regeln hineinzuarbeiten, wenn sie die Texte überhaupt selbständig herstellten; sonst bemühten sich die Verfasser der Übungsbücher in gleicher Richtung, und die Lehrer arbeiteten dann nicht selten noch einiges in die von diesen gelieferten Texte hinein, weil sie ihnen zu einfach, nicht „gepfeffert“ genug erschienen, manchmal auch, weil sie Regeln in ihrer Anwendung vermißten, die ihnen infolge ihres Unterrichtsganges näher lagen. Der einfache Grundsatz, daß der Schüler nur über einen ihm ganz bekannten Sprachstoff und über völlig unbewußt richtig von ihm angewandte Sprachgesetze schreiben dürfe, war sehr selten maßgebend, konnte und kann es natürlich auch bei der Anwendung von Übungsbüchern nicht sein. Man darf aber einen Schritt weiter gehen und wohl behaupten, daß auf der unteren und auch zum Teil noch auf der mittleren Stufe die Schreibübung lediglich der Niederschlag der mündlichen sein darf; zwischen beiden bildet die Anschrift an die Wandtafel die Vermittlung. Dies gilt unbedingt von dem sog. Extemporale, d. h. der unmittelbar nach dem deutschen Diktate des Lehrers erfolgenden fremdsprachigen Niederschrift der Schüler. Dasselbe ist ein sehr wertvolles erzieherisches Mittel; denn es verlangt eine Anspannung und rasche Beherrschung der Denkkraft, gestattet bei allen Schülern einer Klasse deren gleichmäßige Kontrolle, erzieht dadurch und gewöhnt zur Geistesgegenwart, die großenteils eine Sache der Gewöhnung ist, und wird so ein Hauptzuchtmittel des Willens. Aber da es solche Anforderungen an den kindlichen Geist stellt, so muß es natürlich auch mit allen Vorsichtsmaßregeln umgeben werden.*) Es darf nur 25—35 Minuten in Anspruch nehmen, das Diktat des Lehrers muß langsam zuerst den ganzen Satz geben, dann wiederholt die einzelnen Teile, wobei der Lehrer die erforderlichen Hilfen giebt. Die Schüler müssen zuerst für sich den lateinischen Text übertragen und diesen erst schreiben, wenn sie mit dieser Arbeit zu Ende sind. Schließlich muß aber der Schüler Zeit behalten, um in Ruhe nach einem nochmaligen langsamen Diktate des Lehrers Nachträge und Verbesserungen vorzunehmen. Der zu verarbeitende Sprachstoff darf nicht zu weit zurückliegen, muß also den Lektüre-Aufgaben der letzten Wochen entnommen sein, und es dürfen keine Regeln zur Anwendung kommen, die nicht mindestens seit zwei Monaten eingeübt wurden. Bei der Beurteilung muß der Lehrer individualisieren, also auf Einflüsse der Konstitution und des Temperaments Rücksicht nehmen; denn die Hauptsache bei diesen Arbeiten ist ja nicht die Beurteilung der Schüler, sondern die Einsicht des Lehrers in den Erfolg seiner Arbeit. Diese Extemporalien sind nicht mehr am Platze, und müssen durch Übertragungen nach einem deutschen Texte ersetzt werden, sobald von dem Schüler die Bildung von Perioden und die Übersicht über solche gefordert wird. Bezüglich deren Anschluß an die Lektüre und der Anfertigung der deutschen Texte durch den Lehrer gilt dasselbe wie bezüglich der Extemporalien. Man hat eingewandt, um Zeit zu ersparen, müsse man den Schülern gedruckte Übungstexte in Übersetzungsbüchern in die Hände geben. Dieser Einwand ist hinfällig; ein Cyclostile-Apparat für 28 Mark genügt, um so viele Abzüge des Textes, als erforderlich sind, herzustellen, und der Lehrer hat keine andere Arbeit dabei, als den Text einmal auf die Matrize zu schreiben. Wo diese Arbeiten ihr Ende finden sollen, hängt davon ab, ob die lateinische Übersetzung als Zielleistung beibehalten wird oder nicht. Im ersteren Falle müssen sie bis zur Reifeprüfung gefertigt werden, im anderen Falle können sie spätestens in OII wegfallen. Wenn man diesen Übungen einen urteilbildenden Wert beilegt, dann muß man auch den Charakter der Übung festhalten. Keine Übung kann aber erlangt werden ohne häufige Wiederholung. Eine einmalige Schreibübung wöchentlich kann, genau genommen, schon nicht mehr als Übung gelten, sondern sie muß durch häufige mündliche Übungen und Anschriften an der Wandtafel ergänzt werden. Aus diesem Grunde ist die in den neuen preuß. Lehrplänen dafür bestimmte Zeit unzureichend, namentlich da hier die Schreibübung noch als Zielleistung, wenn auch beschränkt, festgehalten ist.*) Und man sollte sich doch ernstlich überlegen, ob nicht der auf der Konferenz von 1890 von dem Kaiser vorgeschlagene Weg, die

*) Em. Kraepelin, Üb. geistige Arbeit, Jena 1894. — Waldeck, N. Jahrb. f. Päd. 142, 370 f.

*) Anom. im Päd. Wochenbl. 1894. S. 161. — H. Steinberg im Gymn. 1894, 455. — Franke eb. 375.

Digitized by Google

lateinische Schreibübung mit OII abzuschließen, weit empfehlenswerter ist, als der jetzige Zustand, der eine unglückselige Halbheit bleibt, bei der weder das eine noch das andere erreicht werden kann. Denn der oft vorgebrachte Einwand, die Schüler könnten nicht so viel lesen, wenn nicht die Schreibübungen beibehalten würden, ist nichts weiter als eine unbewiesene Behauptung, wenn dabei auch die beste Absicht gewaltet haben mag.

Wer die historisch begründete Methode billigt, welche alle Thätigkeiten des fremdsprachlichen und auch des muttersprachlichen Unterrichts um den Lesestoff gruppiert, muß im Interesse der Einheitlichkeit und der Entbürdung wie neben der Lektüre besondere Vokabularien, so neben den an die Lektüre angeschlossenen mündlichen und schriftlichen Übersetzungsübungen ins Lateinische die Anwendung besonderer deutscher Übungsbücher verwerfen.*) Daß ohne dieselben auszukommen ist, und die Erfolge nicht geringer werden, haben beinahe zwanzigjährige Erfahrungen am Gießener Gymnasium und wohl auch an anderen Schulen ergeben.**) In der That hat auch die Flut der Übersetzungsbücher, welche ganz unabhängig neben der Lektüre standen, namentlich seit den neuen preuß. Lehrplänen sehr bedeutend abgenommen. Aber diese zeigen doch auch hier wieder eine Halbheit, indem sie in den Tertien den Gebrauch von Übersetzungsbüchern vorschreiben. Vermutlich geschah dies in der Besorgnis, ohne solche minder rasch vorwärts zu kommen, in dem Bestreben, den Anhängern des Alten entgegenzukommen und mit der Beruhigung, die Einheitlichkeit des Unterrichtes sei dadurch gewahrt, daß man bestimmte, diese Übungsbücher müßten Texte im Anschluß an die Lektüre enthalten. Endlich wollte man vielleicht auch den geläufigen, teils der Bequemlichkeit, teils philologischer Überspanntheit entsprungenen Einwänden Rechnung tragen, wonach die von den Lehrern gefertigten Arbeiten leicht trivial würden, manche Lehrer teils nicht die Fähigkeit, teils nicht den Fleiß besäßen, die Texte eintönig, die Latinität schlecht wäre. Thatsächlich sind diese Einwände nichtig, und die Anwendung von Übungsbüchern wird bei unwissenden und trägen Lehrern kein besseres, sondern ein schlechteres Latein produzieren, weil ihnen der genaue Anschluß an den Text fehlt, den sie selbst leicht für ihre Fassung herstellen können. Was nun aber auch der Grund für jene Anordnung sein mag, glücklich ist sie nicht. Kein Verfasser von Übungsbüchern kann die stets wechselnden Bedürfnisse der einzelnen Schülergenerationen und Lehrerpersönlichkeiten berücksichtigen; er schafft Durchschnittstexte. Und es ist noch am wenigsten schlimm, wenn diese so gehalten sind, daß der Lehrer sie seinem Bedürfnisse gemäß umgestalten kann; oft genug ist dies nicht der Fall. Wenn der Lehrer aber diese Umgestaltung vornimmt, so erwächst ihm daraus in der Regel mehr Arbeit, als wenn er den Text selbst wählt. Zeitlich mag allerdings mit einem solchen Übersetzungsbuche etwas gespart werden; aber in der That ist dies keine Kraftersparnis, sondern der zeitliche Gewinn wird durch die unvermeidliche Zerreißung der Einheitlichkeit des Unterrichts und die Verstärkung des Buchunterrichts mehr als kompensiert. Manchen Lehrern und Methodikern sind diese Übungsbücher besonders wertvoll für die Hausarbeit der Schüler, und die preuß. Lehrpläne haben auch hier dieser Anschauung sich angeschlossen. Ja sie haben sie sogar in den obersten Klassen einen Schritt weiter geführt. Die geringe Zahl der Lateinstunden hat dort nur 1 Stunde ev. für die grammatische Thätigkeit und die Schreibübungen ermöglicht; da nun diese bei wöchentlichen Schulübungen schon für diese nicht ausreichen würde, hat man nun „alle 14 Tage eine Übersetzung ins Lateinische im Anschlusse an Gelesenes abwechselnd als Klassen- und als Hausarbeit, daneben alle 6 Wochen eine Übersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit" gefordert. Thatsächlich können also nach Abzug der Übersetzung ins Deutsche 7 Schul- und 7 Klassenarbeiten in den 40 Wochen des Schuljahres gefertigt werden. Kann man sich davon einen Übungswert versprechen? Aber die Lehrpläne haben diese Hausarbeit nun noch völlig entwertet, dadurch, daß sie bestimmen: „Die Texte für die häuslichen oder Klassen-Übersetzungen ins Lateinische hat in der Regel der Lehrer, und zwar im Anschluß an Gelesenes, zu entwerfen. Dieselben sind einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln." Man kann sich nun denken, daß solche Arbeiten für das Wissen und Können des Schülers immer noch einigen Wert haben, wenn er sie in der Schule, ohne seinen Schriftsteller zu benützen, fertigen muß; denn er muß in diesem Falle wenigstens gedächtnismäßig

*) Schmalz in Südd. Blätt. 1894, 57.
**) So auch Eckstein, Lat. Unterr. S. 160 ff.

Digitized by Google

etwas gelernt haben. Dieselben Übungen aber als Hausarbeiten sind gänzlich wertlos, ja sie sind positiv nachteilig, da der Schüler geradezu darauf hingewiesen wird, die „Rückübersetzungen ins Lateinische“ aus seinem Schriftsteller abzuschreiben. Legt man im Lateinischen überhaupt auf Hausaufgaben Gewicht, und man ist dazu natürlich durchaus berechtigt, dann müssen heute andere gewählt werden, als Übersetzungen ins Lateinische, die zu allen Zeiten mehr oder minder unselbständig und mit der Absicht, die Lehrer anzuführen, gefertigt wurden. Am Gießener Gymnasium wird seit 18 Jahren auf solche völlig verzichtet, ohne daß sich der geringste Nachtheil ergeben hätte, und so wird es überall sein, wo das Schwergewicht in den mündlichen Unterricht verlegt wird. Und es liegt noch, abgesehen von hygienischen Erwägungen, eine andere Gefahr in diesen lateinischen Hausaufgaben; so lange sie gefertigt werden, verzichtet die Lehrerwelt im stillen noch nicht auf das alte Ziel des lateinischen Stiles und Trilles; denn man hofft hier wieder einzubringen, was im Schulunterrichte nicht mehr erreicht werden kann. Nichts aber schadet unserem Gymnasialwesen mehr als der Versuch, überlebte Dinge künstlich zu fristen, statt ihnen durch einen klaren Entschluß das Ende zu bereiten, das doch nicht abzuwenden ist.

d) **Sind die verschiedenen Thätigkeiten im Unterrichte zeitlich zu trennen?***) Man hat öfter, bisweilen etwas hitzig, die Frage verhandelt, ob für Grammatik, Schreibübungen und Lektüre besondere, getrennte Stunden anzusetzen seien. Einst beklagte man die philologische Kurzsichtigkeit, die den Schriftsteller zu einem Substrat für Grammatik und Stilübungen mache, und verlangte die Abtrennung besonderer Grammatikstunden, um diesem „Unfug“ ein Ende zu machen: Abhilfe geschaffen wurde dadurch nirgends, wo jene verkehrte Behandlung bestand. Heute bei der verminderten Stundenzahl fordern nun die Anhänger der „formalen Bildung“ diese Abtrennung, weil sonst Dinge in die Lektüre hineingetragen würden, die sie beeinträchtigten. Man erkennt leicht die Tendenz; fragt man aber nach ihrer Begründung, so wird diese schwer zu finden sein. Wenn man die oben (S. 41) dargelegte induktive Behandlung der Grammatik zum Unterrichtsprinzip erhebt, so kann die erste Anschauung einer neuen grammatischen Thatsache nur in der Lektüre erfolgen, und aus diesem Grunde ist eine völlige Trennung von Lektüre und Grammatik gar nicht durchführbar. Sie ist auch erst am Ende des vorigen Jahrhunderts aufgekommen und erst im jetzigen Dogma geworden; natürlich, man konnte auf diese Unnatur nicht kommen, so lange der Lesestoff der Mittelpunkt des Unterrichtes war. Aber es steht nichts im Wege, nach Beendigung der eigentlichen Aufgaben der Lektüre nun die an dieser gewonnene erste Anschauung durch Analogieen zu erweitern und zu vertiefen. Auch hier ist natürlich eine Scheidung beider Aufgaben nicht durchführbar, da das Sprachmaterial, an dem diese Thätigkeit vorgenommen wird, und das für die eigentliche Einübung der gewonnenen Regel erforderliche stets wieder aus der Lektüre geschöpft werden muß. Am häufigsten wird sich aber die grammatische Übung, Wiederholung und Zusammenfassung an die Schreibübungen anknüpfen lassen, und wenn diese dafür richtig vorbereitet und ausgenützt werden, ist eine Störung der Lektüre durch grammatische Behandlung nicht zu fürchten. Eine strenge zeitliche Trennung empfiehlt sich aber auch aus psychologischen Gründen nicht. Die grammatische Thätigkeit ist eine überwiegend abstrakte, und nichts führt so rasch eine geistige Ermüdung herbei wie fortgesetzte abstrakte Thätigkeit. Auf der unteren und mittleren Stufe — und diese sind ja der grammatischen Arbeit hauptsächlich zugewiesen —, darf eine solche nur kurze Zeit in Anspruch nehmen und muß stets mit anders gerichteter geistiger Thätigkeit wechseln.

e) **Die Behandlung der Lektüre.***) Der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts ist die Lektüre, und je mehr die lateinische Schreibübung als Zielleistung zurücktritt, um so größer werden die Aufgaben, die ihr zufallen. Diese richten sich teils auf die Aneignung und Verwertung des Inhaltes, teils auf die sprachliche Form.

Es kann hier nicht weiter auf die Frage der Konzentration für die Auswahl und Verwertung der Lektüre eingegangen werden, sondern es muß genügen, dafür auf mein Handbuch der prakt. Pädagogik, 3. Aufl., S. 235 f.,

*) Dir.-Konf. Westf. XX. — Rothfuchs im Gütersloher Pr. 1887, S. 24. — Fries, Zeitschr. f. d. Gym.-Wes. 41, 598. — Waldeck, Lehrproben 17, 22 f.

*) Schiller, Handb. d. pr. Pädagik, §§. 40, 42. 44. — Dettweiler, Lat. Unterr. § 53, S. 153 ff. 222 ff.

Digitized by Google

247 f., 333 f., 442 f. zu verweisen, wo diese Frage ausführlich erörtert ist.*) Dagegen ist das typische Verfahren bei der Lektüre kurz zu verfolgen. Zunächst wird der Zusammenhang des neuen Stoffes mit bekanntem durch einige Fragen des Lehrers festgestellt; man wird schon hier die Gelegenheit benützen, vorhandene Vorstellungen auch zugleich in der zugehörigen lateinischen Form vorzuführen. Darauf wird bei einem neuen Stoffe von dem Lehrer kurz das Ziel der bevorstehenden Arbeit angegeben, wobei ebenfalls bereits die springenden Punkte, wo möglich, in lateinischer Sprache bezeichnet werden. Nun beginnt die gemeinsame Herausarbeitung des Inhalts.

α) Die sog. Präparation.**) Hierbei spielt die sog. Präparation eine gewisse Rolle. Das Mittelalter und der Humanismus kannten dieselbe nicht, da es an handlichen Wörterbüchern fehlte, und selbst in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts war sie in der späteren Form unbekannt. Daß man also ohne sie Lateinisch lernen kann, ist durch diese Thatsachen erwiesen. Erst seit Gedike kam sie in allgemeineren Gebrauch, und wie natürlich, leitete diesen hervorragenden Schulmann dabei eine feine und für seine Zeit richtige Erwägung. Er wollte die Selbstthätigkeit der Schüler hervorrufen, und wenn er sie dabei auch vor zu große und schwierige Aufgaben stellte, so ist ihm auch dies zu verzeihen in einer Zeit, die von Überbürdung nichts wußte. Und wer wollte bestreiten, daß zu einer Zeit, wo nur Wörterbücher existierten, die etwa die Grundbedeutung und einige Abwandlungen der Vokabeln enthielten, wo es keine Freundschen Präparationen und keine gedruckten Übersetzungen in jedem Formate gab, die häusliche Herausarbeitung irgend eines Abschnittes der Schullektüre wirklich die Selbstthätigkeit der Schüler im höchsten Maße in Anspruch nahm? Aber ebenso wenig wird sich, wenn man dies anerkennt, bestreiten lassen, daß heute diese Voraussetzungen sämtlich nicht mehr zutreffen und in demselben Maße der Wert der Selbstthätigkeit geschwunden ist. Spezialwörterbücher, gedruckte Präparationen und Übersetzungen, wörtliche und freie, ersparen dem Schüler jegliches eigene Nachdenken bei der häuslichen Vorbereitung, und was einst eine vortreffliche Maßregel war, ist unter den heutigen Verhältnissen wert- und wirkungslos. Leider ist diese Einsicht noch nicht recht praktisch geworden, weil eben unsere Schulen unter dem Banne der Überlieferung stehen. Die Schulverwaltungen haben allerdings die Ausdehnung der sog. Präparationen beschränkt, aber das Motiv, das sie leitete, war wesentlich die Furcht vor Überbürdung, nicht die Überzeugung von der Wertlosigkeit dieser Thätigkeit. Man schreibt heute meist vor, daß die Präparation in der Schule für die untere Stufe die Regel, auf der mittleren wenigstens bei der Einführung in einen neuen Schriftsteller festzuhalten und selbst auf der oberen in diesem Falle weiterzuführen sei. Dabei wird allgemein gefordert, daß Schwierigkeiten, Verwicklungen und andere Dinge vor der häuslichen Vorbereitung durch den Lehrer weggeräumt werden sollen. Aber manchfach geht man weiter und giebt den Schülern gedruckte Präparationen in die Hände, die jedenfalls deren Thätigkeit vereinfachen. Wer Zeitaufwand und Gewinn vergleicht, die bei der häuslichen Präparation erwachsen, wird das Ergebnis nicht recht proportional finden. Ich würde keinen Augenblick Bedenken tragen, wenigstens das Aufsuchen der Vokabeln durch alle Stufen aus der Hausarbeit zu entfernen. Bei der heutigen Einrichtung der Wörterbücher, namentlich der Spezialwörterbücher, erwächst daraus kein Nutzen. Die eigentlich geistbildende Übung der Ableitung der an der konkreten Stelle passenden Bedeutung aus dem Wortstamme und der Grundbedeutung kann heute mit wirklichem Gewinne nur in der Schule vorgenommen werden, und aus diesem Grunde sollte die jetzige wertlose Scheinarbeit zu Hause aufgegeben werden. Dadurch würde größtenteils auch jene traurige Erscheinung sich beseitigen lassen, daß die Schüler sich bei ihren Präparationen deutsche Worte aneignen, von deren Bedeutung sie nichts wissen, und die der Lehrer meist ruhig passieren läßt, wenn ihm nicht eine besonders ungeschickte Verwendung die Augen öffnet.*) Daß der Druck der

*) Außerdem s. H. Schiller, Über Konzentration im Lat. Unterr., Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 38, 193 ff.

**) Dir.-Konf. Pos. VIII, S. 48 ff. — Mahn, Neue Jahrb. f. Päd. 138, 81. — Großmann, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 45, 394. — Sander, Blätter f. höh. Schulw. 1891, Nr. 4. 5. — Th. Becker, Lehrprob. 26, 10. — Wetzel, Gymnas. 1891, 972 u. Eichler eb. 269. — Rothfuchs, Beitr. z. Meth. d. altsprachl. Unterr. und im Gütersloher Pr. 1887, S. 17 f. — Perthes, Z. Ref. 2. Aufl., S. 10. — v. Mersy im Pr. Mies 1887.

*) Th. Becker, Das Deutsche im altsprachl. Unterr. Pr. Neu-Strelitz 1894.

Digitized by Google

Wörterbücher für die Augen ganz besonders nachteilig ist, sei nur nebenbei bemerkt. Dagegen muß von dem Schüler heute verlangt werden, was früher aus Mangel an den entsprechenden Lehrmitteln nicht gefordert werden konnte, daß er bei seiner Vorbereitung keine sachliche Frage (geographische, geschichtliche, mythologische u. s. w.) übergehen darf, ohne mit Atlas, Geschichtsbuch, Reallexikon u. s. w. den Versuch gemacht zu haben, sich darüber Klarheit zu verschaffen. Viele Lehrer meinen, keine Zeit für die Vorbereitung des Neuen im Unterrichte verschwenden zu sollen. In der That ist dies aber ein Irrtum; denn die Zeit, die auf die erste Beseitigung der sprachlichen Schwierigkeiten verwandt wird, wird durch die Abkürzung des Erklärungsverfahrens nach der ersten Herausarbeitung vollständig aufgewogen, während die didaktische Bedeutung noch weiter geht: nichtsnützige Hilfsmittel werden durch dieses Verfahren am leichtesten entbehrlich gemacht. Dabei muß die Selbstthätigkeit der Schüler nicht nur für die Analyse des Sinnes in Anspruch genommen werden, sondern der in ihrem Bewußtsein enthaltene Wortvorrat muß durch die Leitung des Lehrers der Ausgangspunkt für das zu findende Wort werden. So wird der Schüler dazu erzogen, jedem fremden Worte mit Nachdenken entgegenzutreten. Wird eine Herausarbeitung der Übersetzung als Hausarbeit verlangt, was ja auf der oberen Stufe die Regel sein wird, so hüte man sich, wirklichen Fleiß und aufgewandte Mühe durch strenge Beurteilung der Leistung abzuschrecken; oft genug wird diese, wenn der Schüler sich bloß auf seine Kunst verläßt, mangelhaft bleiben.

β) Die Erklärung.) Ist der zur Aufgabe gestellte Abschnitt in das Deutsche übertragen, so folgt eine kurze Erörterung etwaiger sprachlicher Schwierigkeiten und Heraushebung des neuen Anschauungsmaterials, das nach Abschluß der Behandlung in der oben (S. 41) angegebenen Weise induktiv und deduktiv behandelt werden und zum Gesetze erhoben werden soll. Daß diese Erklärung, auch auf der obersten Stufe, nicht lateinisch gegeben werden darf, bedarf heute kaum noch der Erwähnung. Nach Beseitigung aller sprachlichen Unklarheiten erfolgt die der sachlichen, wobei den Schülern selbst die Beibringung alles dessen zu überlassen ist, was sie in ihrer häuslichen Vorbereitung gefunden haben oder in ihrem Vorstellungsinhalte besitzen. Dann werden die auf Aneignung des Inhaltes gerichteten Bemühungen beginnen. Die einzelnen Teile des behandelten Abschnitts werden festgestellt und mit Überschriften versehen, die aber aus dem Wortvorrat der lateinischen Sprache zu entnehmen sind, bezw. sich in dem Texte selbst finden; dieselben mag der Schüler in seinem Exemplare unterstreichen. Dann werden die Punkte herausgehoben, die für die Interessenbildung des Schülers geeignet erscheinen. Ordnet sich der Abschnitt einem größeren Ganzen ein, so ist der Zusammenhang stets kurz und präzis herzustellen und die Erwartung durch einen Ausblick auf das Folgende zu spannen. Ist dieses größere Ganze gelesen, so muß eine rasche zusammenhängende Übersetzung desselben den Schluß bilden. Was an Geschichte, Kulturgeschichte, ästhetischen Dingen u. s. w. aus den geschichtlichen und dichterischen Quellen gewonnen werden kann, wird selbstverständlich zum Eigentum des Schülers gemacht. Erörterungen über die Art und Weise des Schriftstellers, den Inhalt seines Werkes u. a. gehören an den Schluß, nicht an den Anfang der Lektüre, da allein auf diesem Wege die Selbstthätigkeit der Schüler erfolgen kann.

γ) Die Übersetzung ins Deutsche. Die neuen preußischen Lehrpläne sagen: „Die beste Erklärung ist und bleibt eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers.“ Dieser Ausspruch ist mit Vorsicht aufzunehmen, wenn man auch nicht das Paradoxon von Haupt anerkennen wird: „Die Übersetzung ist der Tod des Verständnisses.“ Auch eine gute deutsche Übersetzung vermag sachlich Unverständliches nicht verständlicher zu machen, sondern das inhaltliche x bleibt x, ob es nun lateinisch oder deutsch gesagt wird. Ja man kann einen Schritt weiter gehen und sagen: eine gute deutsche Übersetzung ist erst möglich, wenn alle sachlichen Unverständlichkeiten dem Schüler verständlich geworden sind, sonst übersetzt er Worte ohne Gedanken, wie das leider das Gewöhnliche bei dem altsprachlichen Übersetzen ist. Aber eine gute deutsche Übersetzung wird auch erst dann möglich sein, wenn dazu die sprachlichen Dinge gründlich erörtert sind, wenn namentlich dem Schüler am einzelnen Ausdrucke begreiflich geworden ist, was der Römer sagen wollte, und

*) Dir.-Konf. Schles. III, Pomm. V. — Bonitz, Zeitschr. f. d. Österr. Gymn. 11, 607. — v. Wilhelm eb. 417 u. A. Fleischmann eb. 707. — Altenburg, Neue Jahrb. f. Päd. 116, 23. — Frick, Lehrproben 8, 83; Hachez eb. 8, 32.

Digitized by Google

wie er das in seiner Muttersprache ausdrücken muß, wenn er dem Ausdrucke des Originals nahekommen will. Das Selbstfinden hat auch hier wiederum den größten, man kann beinahe sagen, den alleinigen Wert für die Übung des Denkens.*) Soll dies aber der Lehrer leisten können, so darf er sich nicht auf glückliche Einfälle verlassen, die leider nicht jeder und selbst der Glückliche nicht immer im rechten Augenblicke hat, sondern die von ihm zu gebende und von dem Schüler wiederzugebende Übersetzung muß im Wortlaut genau festgestellt, am besten schriftlich fixiert sein. Es giebt nichts Kläglicheres, als das so oft in dem Unterricht sich bietende Schauspiel, daß der Lehrer sich selbst korrigiert, einen Ausdruck oft durch 1, 2, 3 andere ersetzt, die ihm nachträglich einfallen, aus dem Zusammenhange kommt und den Satz nicht zu Ende führt, wie er ihn begonnen hat u. a. Dann wundert man sich und tadelt die Schüler, wenn sie noch stümperhafter die Wiederholung der ihnen in dieser Weise dargebotenen Übersetzung liefern.

Es ist in den letzten Jahren viel Geistreiches und Überraschendes über das Übersetzen gesagt und geschrieben worden, und wir wissen aus berufenem Munde, daß man eigentlich gar nicht übersetzen kann. So paradox dies klingen mag, so berechtigt ist die Anschauung, wenn man sich auf einen idealen Standpunkt stellt. Aber so wahr dies sein mag, so ist doch nicht minder wahr, daß man trotzdem übersetzen muß; auch wird sich dies nicht ändern, so lange es eine Muttersprache und fremde Sprachen giebt. Denn jeder Kenner einer fremden Sprache, dem diese nicht an die Stelle der Muttersprache getreten ist, macht sich in letzter Linie die fremde Ausdrucksweise stets durch Übersetzung verständlich, und die größere oder geringere Übung entscheidet allein über den schnelleren oder langsameren, unbewußteren oder bewußteren Ablauf dieses Prozesses. Wie sollen aber die Nichtkenner einer Sprache sich deren litterarische Erzeugnisse anders zugänglich machen als durch Übersetzung? Also übersetzt muß werden, trotz der geistreichsten Beweisführung, daß man eigentlich nicht übersetzen kann. Und in der Schule muß teils aus dem Grunde übersetzt werden, weil der Schüler die fremde Sprache nur mangelhaft verstehen lernt, teils weil ja gerade die Übersetzung benutzt werden soll, um sein Denken zu üben und ihm über seine Muttersprache eine größere, vielseitigere Herrschaft erringen zu helfen.

Es wurde nun oben (S. 12 f.) bemerkt, daß bis jetzt für die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche eine rechte Methode fehle, und daß zu wenig Erfahrungen vorliegen, wie weit ein Unterricht, der die Übertragung ins Deutsche zur Zielleistung erhebe, geist- und sprachbildend wirke.*) Natürlich kann ein solches Verfahren nur in langen Versuchen vieler Sachkundigen gefunden werden; aber es lassen sich doch schon jetzt einige Punkte andeuten, welche in dem bisherigen Verfahren geändert werden müssen. Die verhältnismäßig wertlose Übung des Konstruierens beim Übersetzen aus dem Lateinischen hat dazu geführt, ein wörtliches Übersetzen zu fordern, das in der Regel mit einem undeutschen identisch ist. Jahrelang fortgesetzt, muß ein solches Verfahren das Sprachgefühl des in seiner Muttersprache noch nicht so sicheren Schülers beirren, und in der That läßt sich dies überall konstatieren, wo diese Forderung des wortgetreuen Übersetzens gestellt wird. Nun kommt aber umgekehrt dazu, daß die von dem Lehrer diktierten oder dem Schüler gedruckt in die Hand gegebenen Übersetzungsvorlagen zum Übertragen ins Lateinische zum weit größten Teile nicht deutsch zu nennen sind, sondern in einer Art Schulsprache abgefaßt sind, welche die lateinische Satzkonstruktion und Ausdrucksweise bereits enthält oder andeutet. Daß dadurch das Gefühl für den deutschen Ausdruck nachteilig beeinflußt werden muß, läßt sich nicht bestreiten. Der erstere und hauptsächliche Übelstand läßt sich nun leicht beseitigen, wenn sich die wörtliche Übertragung nur auf einzelne Ausdrücke beschränkt; dagegen muß auch schon die erste

*) Rittweger, Andeutungen z. Meth. d. lat. Lekt., Hildburghausen 1866. — Zwirnmann, Pr. Realg. Kassel 1878. — W. Münch in Barmen, Pr. 1886, S. 6 ff.

*) Zweckmäßige Vorarbeiten, wenn auch teilweise einseitig, sind: K. Bone, Wie soll ich übersetzen? Düsseldorf 1890. — P. Cauer, Die Kunst des Übersetzens. Berlin 1894. — Jul. Keller, Die Grenzen der Übersetzungskunst. Karlsruher Gymn. Pr. 1892. — Rothfuchs, Bekenntnisse aus d. Arb. d. erzieh. Unterr., das Übersetzen in d. Deutsche ꝛc. Marburg 1892 u. in Pr. Gütersloh 1887. — W. Münch, Verm. Aufs. üb. Unterrichtsziele ꝛc. Berlin 1888, S. 165—201. — Th. Mommsen, Die Kunst d. Übersetzg. fremdsprachiger Dicht. in d. Deutsche. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1886. — Kotthoff, Gymn. 1890, 265. 305. — R. Schenk, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 44, 405 und Lehrprob. 28, 69. — Th. Becker, eb. 21, 69; 26, 10. — Kraßnick, eb. 33, 87. — Fauth, Blätter f. höh. Schulen 1894, 113 ff.

Digitized by Google

Satzübersetzung in völlig richtigem Deutsch erfolgen, bezw. durch die Leitung des Lehrers zu diesem Ziele geführt werden.*) Undeutsche Satz- und Periodenbildungen sind im Zusammenhange nirgends zu dulden. Auch letzterer Mangel klebt unseren Schulübersetzungen fast durchgängig an. Die breite Periodologie der lateinischen Sprache widerstrebt in dieser Ausdehnung dem deutschen Sprachgeiste, und man kann sich nicht schwerer an diesem versündigen, als wenn man die eingeschachtelten Perioden des Cicero und Livius, wie dies leider selbst bei den gedruckten Übersetzungen die Regel ist, ohne Wahl in ähnliche deutsche Bandwurmsätze übertragen läßt. Umgekehrt wenn man darauf besteht, daß dieselben deutsch ausgedrückt werden, welche Erfassung des Inhaltes und des Gedankenganges wird dadurch erforderlich! Es giebt kaum eine Übung, die in gleicher Weise das Urteil übt und schärft und zur Herrschaft über den Inhalt führt. Aber dazu ist Erziehung schon von dem ersten Vorkommen der Partizipialkonstruktionen an erforderlich, die durch alle Klassen hindurch erfolgen muß. Ehe eine Periode übersetzt wird, müssen ihre logischen Beziehungen klar gestellt und das deutsche Äquivalent gefunden sein; dann darf erst an die Übersetzung gegangen werden. Diese selbst wird, so lange dies angeht, in engem Anschluß an das Original gegeben; wo eine Abweichung davon geboten ist, muß der Schüler den Grund finden oder mindestens erfahren. Wo mehrere Ausdrucksweisen möglich sind, müssen sie angewandt, aber auch die stets vorhandenen feineren Unterschiede verstanden, mindestens empfunden werden, da die eigene Ausdrucksweise des Schülers gerade bezüglich der Abwechslung meist arm und ungelenk ist.

Von vornherein muß endlich mit allen Mitteln der Lehrkunst das heute in unseren Schulen überall vorherrschende Wortübersetzen verhütet werden. Ein wesentliches Mittel hierbei ist schon vorher besprochen worden, als verlangt wurde, daß erst die logischen Beziehungen jeder Periode klar gestellt werden müßten, ehe die eigentliche Übertragungsarbeit beginne. Förderlich wird sich auch erweisen, wenn man jeden lateinischen Satz im deutschen mehrfach variieren und an jedem deutschen Satze stets dieselbe Übung auch beim Übersetzen ins Lateinische vornehmen läßt. Der Schüler erhält dadurch im Laufe der Zeit das Bewußtsein, daß der Gedanke das Wesentliche ist, das man in den verschiedenen Sprachen und auch in jeder einzelnen verschieden in Worte fassen kann.

Die Wiederholung der von dem Lehrer gegebenen Musterübersetzung muß ohne Anstoß, frisch, sinngemäß mit ordentlicher Betonung und ohne jenen einförmigen Gesang erfolgen, der unsere Schüler bei fremdsprachigen Übersetzungen so unerfreulich charakterisiert. Es versteht sich von selbst, daß dabei keinerlei Hilfsmittel benutzt werden dürfen; dieses ist keine Pedanterie, sondern eine Forderung verständiger Erziehung. Sofort nach Beendigung der Wiederholung berichtigen die Schüler, was verfehlt ist, das beste Mittel, Eifer und Aufmerksamkeit zu erhalten. Alsdann wird abschließend der Inhalt von anderen Gesichtspunkten als bei der ersten Behandlung berücksichtigt: es kommt jetzt darauf an, an Stelle der dort hervorgehobenen Einzelheiten Gruppenbildungen zu schaffen. Der Schüler hat die Aufgabe, anzugeben, was er für seine Kenntnis von Personen, Thatsachen oder Zuständen aus dem behandelten Abschnitte entnehmen könne, und dies mit dem früheren zu verbinden. Solche Aufgaben lassen sich auch als sog. freie Arbeiten stellen.*) Dabei kann auch der Befestigung der Vokabeln und Phrasen Rechnung getragen werden, indem z. B. ein Ausdruck, der sich auf ein bestimmtes Gebiet des Kampfes, der Verfassung, des Privatlebens ꝛc. bezieht, mit den übrigen, in ähnlicher Weise gesammelten zusammengestellt und durch die Einreihung in diesen schon festen Zusammenhang gestützt wird.

Ob man von extemporierten und sog. kursorischen Übersetzungen viel erwarten dürfe, ist eine noch nicht genügend experimentell festgestellte Frage. Auf den unteren Stufen wird der Erfolg gering sein, da die Kraft der Schüler dafür noch nicht reicht. Doch kann man in verständiger Beschränkung **) von Mund zu Ohr Vorübungen anstellen, die auch zu kleinen Schreibübungen führen können. Man darf aber auch auf der oberen Stufe nicht viel erwarten, wie man an der Selbstbeobachtung sehen kann. Wie viele erwachsene Menschen

*) Perthes, Zur Reform 41, 108 ff. — Lichtenheld, Stud. d. Sprachen, S. 92 ff. u. 152 ff.

*) Verhandl. d. Berliner Dezemberkonferenz 1891, 427, 481. 524. — Dettweiler, Lat. Unt. S. 121 ff. 183 ff. 237 ff. — Progr. d. Gymn. Gießen und Bensheim in den letzten 6—8 Jahren.

**) Dettweiler, Lat. Unterr. S. 116 f.

Digitized by Google

sind imstande, vom Blatt weg gut zu übersetzen, wenn ihnen der Inhalt nicht völlig bekannt ist? Wie ließe sich dies bei Schülern besser erwarten? Am ehesten läßt sich von solchen mündlichen Übungen ein Erfolg hoffen, wenn man dem Schüler Zeit giebt, das zu Übertragende ruhig für sich zu übersetzen, den Sinn zu erfassen und dann den deutschen Wortlaut festzustellen. Freilich Übungen für eilige Leute sind dies nicht, aber es kann etwas dabei herauskommen, während die Ergebnisse der gewöhnlichen sog. kursorischen Lektüre Flüchtigkeit, Hudelei und Gewöhnung an undeutsche Redeweise sind. Aus demselben Grunde wie diese bedächtige mündliche Übertragung unvorbereiteter Stellen empfiehlt sich die schriftliche, der man in England und Frankreich mit Recht einen hohen Wert beilegt, weil naturgemäß die Feile des muttersprachlichen Ausdrucks größer, die Überlegung noch weniger gehetzt und flüchtig, also auch sorgfältiger sein kann.*)

d) Das Lesen der lateinischen Texte. In diesem Zusammenhang muß noch ein weitverbreiteter sinnloser Unfug besprochen werden, das Lesen der lateinischen Texte vor deren Übersetzung. Selbst in den Reifeprüfungen findet dieses gedankenlose Verfahren Anwendung. Nun ist es doch selbst einem geübten Leser schwer, in seiner Muttersprache Partieen, die ihm zum ersten Male entgegentreten, sinngemäß und euphonisch zu lesen: Schüler können dies nur sehr selten. Und doch verlangt man von ihnen, einen ihnen zum erstenmal, oft sogar in ganz unbekanntem Zusammenhang entgegentretenden fremdsprachigen Satz ohne Besinnen sinngemäß und mit richtiger Betonung zu lesen. Natürlich gewinnen sie bei diesem Lesen keine Einsicht in den Zusammenhang, die sie mit Mühe erreichen würden, wenn man sie still für sich den Satz oder Abschnitt durchlesen ließe; sie gewöhnen sich aber, und das ist der Grund des liederlichen Lesens auch deutscher Abschnitte in unseren höheren Schulen, an ein Lesen von Worten ohne Sinn und Verstand. Fremdsprachige Texte werden, bei der ersten Begegnung nur von dem Lehrer richtig und sinngemäß gelesen werden können; dadurch wird dem Schüler ihr Verständnis wesentlich erleichtert. Sie dürfen den Schülern nur zum Lesen aufgegeben werden, wenn ihr Sinn und ihre Übersetzung völlig bekannt sind; dann bildet die Vorbereitung auf eine schöne Vorlesung einer bestimmten Stelle eine passende Hausaufgabe. Nur eine gesteigerte Leistung dieser Art ist das Rezitieren auswendig gelernter Prosastellen und Gedichte, wenn sie auch zugleich der Sprachkenntnis dienen mag.

e) Besondere Aufgaben der Oberstufe.*) Auf der oberen Stufe wird sich die oben gegebene typische Behandlung manchfach abkürzen lassen, und andere Aufgaben, welche die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen, werden an ihre Stelle treten. Die gesamte Behandlung hat hier den Zweck, den Schüler nicht nur mit typischen Bildern der einzelnen Litteraturgattungen zu versehen, sondern ihn auch in gleicher Weise eine Reihe von Gebieten des Lebens quellenmäßig kennen zu lehren. Zu diesem Behufe empfiehlt es sich, die einzelnen Schriften, nachdem sie abschnittsweise durchgearbeitet sind, nochmals rasch im Zusammenhang zu lesen, damit der Gesamteindruck gesichert bleibe, an den die einzelnen Besprechungen anknüpfen. Nichts von den gewonnenen Resultaten darf dabei vereinzelt bleiben, sondern muß mit dem Gewinnen des übrigen Unterrichts in Verbindung treten. Für diese Arbeit ist die häusliche Selbstthätigkeit um so mehr mit Erfolg in Anspruch zu nehmen, als hier die Arbeit mit fremden Mitteln durch die Art der Aufgaben so gut wie ganz ausgeschlossen werden kann. Was im einzelnen aus den Schriftstellern bei diesen Besprechungen gewonnen werden kann, habe ich in m. Handb. prakt. Päd. 3. Aufl. §§ 40. 42. und 44 dargelegt, worauf ich der Kürze wegen verweisen muß.**)

ζ) Nach- oder Nebeneinander? Die Frage, ob Dichter und Prosaiker neben- oder nacheinander gelesen werden sollen, ist längst im letzteren Sinne entschieden worden, wenn man Inhalt und Konzentration in den Vordergrund stellte.***) Der Grund, der dagegen angeführt wurde, daß bei längerer Dichterlektüre die stilistische Ausbildung not leide, war zwar nie erheblich; seitdem aber auf stilistische Bildung der Schüler nicht mehr ausgegangen werden kann, hat er gar keine Bedeutung mehr.

Gießen. H. Schiller.

*) Dettweiler a. a. O. S. 160. 179.

*) Dir. Conf. Schlesw.-Holst. VI, 184; Preuß. XIV, 31.

**) S. auch Dettweiler, Lat. Unt. §§ 91—106.

***) So die neuen preuß. Lehrpl. S. 25: „Prosaiker und Dichter nebeneinander zu lesen empfiehlt sich im allgemeinen nicht." — Th. Schmid, Neue Jahrb. f. Päd. 78, 250 f.

Digitized by Google

Laubsäge-Arbeiten

s. Beschäftigung

Launenhaftigkeit

Das Wort Laune (mhd. lûne, vom lat. luna) diente im Mittelalter zur Bezeichnung des Mondwechsels, wurde im 16. und 17. Jahrhundert auf die schlechte Gemütsstimmung angewandt und bedeutet gegenwärtig nach Grimm „unmotivierte, schnell kommende und gehende Verstimmung." Launenhaft ist der zu nennen, der, mit unberechenbar schnell wechselnden Gemütsstimmungen behaftet, wie „eine Wetterfahne hin und her oscilliert" (Nahlowsky). Der Begriff Launenhaftigkeit umfaßt „rasches und unbegründetes Überspringen aus einer Stimmung in eine andere, ihr entgegengesetzte, und raschen und unmotivierten Wechsel in den Gegenständen des Verlangens oder Verabscheuens" (Nahlowsky). Dem Geistesleben fehlen Gleichgewicht, Stetigkeit und edles Maß. Der Launenhafte ist darum maßlos im Hoffen und Fürchten, überschwänglich im Loben und Tadeln, ungleichartig im Billigen und Verwerfen, wunderlich im Wollen und Handeln, „wunderlicher noch als die Launen des Schicksals" (Rochefoucauld). Als bemerkenswert sei die Neigung zu Übertreibungen und zur Vorspiegelung krankhafter Zustände (Simultation) hervorgehoben. Emminghaus rechnet die Launenhaftigkeit zu den psychischen Hyperalgien. Launenhaftigkeit kann ein Merkmal vorübergehender Schwäche oder leichter Erkrankung sein und geht dann allmählich ohne besondere Erziehungsmaßnahmen nach Beseitung der Grundursachen in die regelmäßige Gemütsstimmung über; häufiger jedoch, besonders wenn sie in gleicher Stärke andauert oder an Heftigkeit zunimmt, weist sie auf schwere Erkrankung des Körpers oder der Seele oder beider zugleich zurück. Bei Kindern tritt sie besonders häufig zur Pubertätszeit, nicht selten als Vorbotin schwerer Hirnerkrankung auf. Als Begleiterscheinung der Hysterie finden wir sie beim weiblichen Geschlechte. Im sanguinischen und melancholischen Temperamente ist ein günstiger Boden für ihre Entstehung vorhanden. Ein gutes Teil der Launenhaftigkeit kommt auf Rechnung fehlerhafter Erziehung in Haus und Schule. Auch der Nachahmungstrieb spielt hierbei eine Rolle. Die Erziehungsarbeit an launenhaften Kindern muß diese Entstehungsbedingungen sorgfältig untersuchen, auf deren allmähliche Beseitigung bedacht sein (besonders durch umsichtige Nervenpflege), zugleich aber, das Übel beim Geiste fassend, durch Lehre, Beispiel und Gewöhnung den ganzen inneren Menschen zum Kampfe aufrufen, um dem Gemüte Ruhe, dem Denken Klarheit und dem Willen vernunftgemäße Beharrlichkeit zu verleihen. Wenn die Launenhaftigkeit durch Nervenstörung (Hysterie, Hypochondrie) bedingt ist, erheischt die erzieherische Behandlung den Beirat des Seelenarztes.

Litteratur: Grimms Wörterbuch; Nahlowsky, Das Gefühlsleben; Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Der Leben-Jesu-Unterricht in der Erziehungsschule

I. Das Leben Jesu auf der naiv-kindlichen Stufe der lebhaften Einbildungskraft (untere Stufe). II. Das geschichtliche Leben Jesu auf der Stufe der denkenden Betrachtung. 1. Die Vorbereitung darauf. a) Stufe der Naturreligion, b) Stufe der Geistes-(Gesetzes)religion. 2. Prinzipielle Vorfragen bei der Durchführung des geschichtlichen Leben-Jesu-Unterrichts. a) Dogmatischer Christus oder historischer Jesus, b) Einzelgeschichte über Christus oder zusammenhängend-geschichtliches Lebensbild Jesu, c) Einwand. — Das Ziel des geschichtlichen Leben-Jesu-Unterrichts, d) Der Ausgangspunkt. 3. Der Aufbau des geschichtlichen Lebens Jesu auf Grund der vorhandenen Quellen (Darbietung). a) Die Beschaffenheit der Quellen, b) Die Herstellung eines evangelischen Leben-Jesu-Textes für die Schule. 4. Die religiös-sittliche Auffassung des nach geschichtlichen Grundsätzen aufgebauten Leben-Jesu (Vertiefung). a) Die Vorgeschichte Jesu, b) Die innere Entwickelung Jesu (Taufe, Versuchung, Verklärung, Gethsemane), c) Der äußere Verlauf des Lebens Jesu. — Seine Wirksamkeit auf andere. 5. Die Reden Jesu im Leben-Jesu-Unterricht. a) Als Hauptbeitrag zum Verständnis seiner Person und seines Lebens, b) Die Behandlung der Gleichnisreden Jesu, c) Die Gewinnung einer Gottes- und Weltanschauung (Religion) Jesu, der Idee des Gottesreiches. 6. Die Beurteilung, Charakteristik Jesu. a) Die Charakteristik selbst, b) Die charakterbildende Kraft des geschichtlichen Jesus. 7. Die Vergleichung im Leben-Jesu-Unterricht. 8. Die Anwendung im Leben-Jesu-Unterricht. Das generell-typische Leben Jesu.

Ziel des gesamten erziehenden Unterrichts ist es, zur religiös-sittlichen Charakterbildung beizutragen. Der Religionsunterricht soll dieser Aufgabe ganz besonders dienen. In ihm soll dem Zöglinge ins Herz geschrieben werden, wie er fromm und gut wird. Die Liebe zum

Digitized by Google

göttlichen Ideal ist in seinem Gemüte zu erwecken; der Wille sowie die Kraft zur Verwirklichung des Ideals ist in ihm zu entwickeln.

Im Mittelpunkt des christlichen Religionsunterrichts kann nur Christus stehen.

Es ergiebt sich damit die Frage: Wie muß dieser Hauptteil des Religionsunterrichts gestaltet werden, um tiefe Wirkungen im Gemüts- und Willensleben des Zöglings ausüben zu können?

Wir werden im folgenden diese Frage durch den Nachweis beantworten, daß zwei je nach der geistigen Stufe des Zöglings verschieden gestaltete Bilder von Jesus an den Schüler herangebracht werden müssen:

I. auf der Stufe der sinnlichen Anschauung und der naiv-lebhaften Einbildungskraft ein naiv kindliches, phantasievolles Bild vom Christkind, vom Heiland.

II. auf der Stufe der gereifteren Vorstellungs- und Denkkraft: ein getreues, ergreifendes, lebhaft vorzustellendes Bild des geschichtlichen Jesus (innerhalb eines religionsgeschichtlichen Rahmens), welches Begeisterung für ihn als „Vorbild“ erweckt, zur „Nachfolge“ anlockt. Dabei zugleich ein Bild des generellen, typischen Jesus im Menschenherzen und in der Menschheitsgeschichte, im Mikro- und Makrokosmos; ein Bild, welches bestimmend mit dazu wirkt, daß Jesus im Zögling selbst geboren und entwickelt wird.

I. Das Leben Jesu auf der naiv-kindlichen Stufe. Wir sind Gegner der Theorie von den konzentrischen Kreisen und können es darum beim Leben Jesu so wenig, wie bei den alttestamentlichen Erzählungen und dem Geschichtsunterricht billigen, daß derselbe Stoff in wesentlich derselben Weise drei- oder mehrmals, wenn auch mit neuen, immer umfangreicheren „Ergänzungen“ an den Zögling herangebracht wird. Denn so wird das Interesse gelähmt, geht die Spannung verloren, bleibt keine Zeit vorhanden beim einzelnen zu verweilen, den Stoff zur inneren Aneignung zu bringen. Ganz anders gestaltet sich die Sachlage jedoch dann, wenn auf verschiedener geistiger Stufe ein Stoff zu verschiedenartiger Auffassung gelangt. Das Christenkind bekommt in der christlichen Familie und Kulturwelt schon frühzeitig von Jesus zu hören, bevor es überhaupt in der Lage ist zu verstehen, was Jesus wirklich war und wollte. Die Schule kann dies nicht verhindern. Sie kann mit dem, was sie selbst dem Kinde über den historischen Jesus zu bringen hat, auch nicht warten etwa bis zum 12. Jahre des Kindes. So würde eine Lücke zwischen Haus- und Schulerziehung entstehen. Vielmehr muß die Schule anknüpfen an die Vorstellung, die das Kind aus dem Elternhause über Jesus bekommen hat, und diese langsam und allmählich zu einer immer tieferen gestalten. Zunächst ist dem Kinde von Eltern und Lehrern solch einfaches Bild zu bringen, welches in seinem kindlichen Herzen lebhaften Wiederhall findet, welches seiner naiv-geistigen Stufe entspricht. Das Kind lebt glücklich in seiner Märchen- und Sagenwelt dahin. Seine Einbildungskraft ist jetzt lebendiger, wie jemals später. Man erzähle ihm, — möglichst nicht vorher, sondern erst — nachdem es von Dornröschen, vom Sternthalermädchen u. s. w. (Märchenstufe) von Joseph (Patriarchenstufe) gehört hat, in feierlichen Stunden von Jesus, dem schönsten und besten aller Menschenkinder, der noch barmherziger war, als das Sternthalermädchen, noch großmütiger als Joseph, der da dem lieben Vater im Himmel unter allen Menschenkindern der liebste Sohn war, weil er so gut war gegen seine Brüder und Schwestern hier auf Erden, weil er dem Vater im Himmel stets gehorsam war, ihn liebte, ihm vertraute. Man erzähle, wie er unter armen Menschen in einer Krippe geboren wurde; wie die Hirten und Weisen ihm huldigten; wie er aufwuchs, allen Menschen Gutes that und doch so Trauriges erlitt. Man verweile dabei möglichst bei den das Kind erfreuenden Zügen; möglichst wenig bei Jesu Leiden und Tod. Denn des Kindes heitere Seele soll durch die Gedanken an diesen nicht getrübt werden. Menschliche Schwäche und Schuld, die Tragik in der Weltgeschichte sollen ihm noch nicht vertraut werden.

Man benutze bei diesen Erzählungen, die das Kind gern wiederholen wird, bei denen man seiner Phantasie freien Spielraum lassen, jeden Zwang fernhalten soll, kleine Lieder und Bilder. Man verschaffe dem Kinde Freude an Jesus, dem Kinderfreunde, verleide ihn nicht durch mechanisch langweilige Behandlung und Memorierarbeit. Man sehe es dabei nicht ab auf äußere Kenntnisse und geschichtliche oder gar dogmatische Treue, sondern auf innere Freude und Teilnahme der Kinder für Jesus. Man bringe so hier weder ein „dogmatisches“, noch ein „historisches“, sondern ein „kindlich-naives“ Leben Jesu. Man suche diesen Jesus mit dem Kindesleben möglichst in Verbindung

Digitized by Google

zu bringen. Dabei gehe man aus z. B. von der Sitte des Weihnachtsfestes.

II. Der geschichtliche Leben-Jesu Unterricht auf der Stufe der reiferen, denkenden Betrachtung.*) **1. Die Vorbereitung auf ihn.** Nach der naiv-kindlichen beginnt dann etwa mit dem 10. Jahre eine bewußt-geistige religiöse Erziehung zur Selbständigkeit, zur allmählichen Begründung einer religiös-sittlichen Gottes- und Weltanschauung, religiöser Charakterstärke im Herzen und Willen des Zöglings. Die Geschichte der religiös-sittlichen Idee, die Religionsgeschichte soll sich von nun an in ihren verschiedenen charakteristischen Stadien vor seinem geistigen Auge abspielen. Er sieht, erlebt, wie die antik orientalische, wie die germanische Welt sich müht, die Gottheit zu verehren. Die altägyptische (altindische, altperssische), altgriechische, altgermanische und altisraelitische Volksreligion lernt er als erste bedeutende, ehrfurchtgebietende Stufen der religiösen Entwickelung der Menschheit kennen. Aus Erzählungen und Schilderungen unter Benutzung dichterischer und bildlicher Werke erhält der Schüler von ihnen ein möglichst lebhaftes Bild. Er nimmt in sich auf die religiösen Ideen, die dieser Kultur zu Grunde liegen. So z. B. gewahrt er ehrfurchtsvoll, wie im altgermanischen Götterglauben das Naturleben personifiziert ist. Seine Teilnahme, sein Verständnis für dies wächst so. Die Natur ist ihm nicht mehr tot. Er gewahrt in ihr überall Leben, Kraft, Entwickelung. Er faßt sie poetisch-religiös auf.

Nach der Naturreligion vertieft er sich ins Wesen der Geistesreligion. Diese ist begründet, jene überwunden durch den israelitischen und altgriechischen Prophetismus (resp. die Philosophie), von anderen, z. B. dem indischen, kann die Volksschule insonderheit absehen. Von beiden lernt das nun 11- oder 12jährige Kind typische Gestalten kennen: — einen Amos, Jesaja, Jeremia, Jesaja II., einen Pythagoras, Sokrates, Plato. Er bewundert ihren Mut, ihre selbstlose Gesinnung, Vaterlandsliebe. Er erkennt, eine wie viel höhere Stufe der Menschheitsentwickelung, der Frömmigkeit und Sittlichkeit mit ihnen erstiegen ist, wie an die Stelle äußeren Opfers die reine Gesinnung des Herzens getreten ist, an Stelle des blutdürstigen, kriegerischen, im Bilde verehrten, über ein Volk herrschenden, vom Schicksal beschränkten Gottes, bezw. der Götterrepublik, der eine, gerechte, weltbeherrschende allmächtige Richter. — So braucht auf keiner Stufe beim Unterricht der Lehrer eine Kritik der betreffenden Religion zu geben. Diese Kritik ist immanent enthalten in der jedesmal folgenden religiös-sittlichen Anschauung. Nur aufs Hineinleben in die jedesmalige hat es die Erziehung abzusehen.

Aber wenn diese großen Führer ihr Volk und damit zugleich die Menschheit auch ein gut Stück vorwärts auf dem Wege zur religiös-sittlichen Vollkommenheit gebracht haben, so mußten sie doch schmerzlich bekennen, zu ihr selber noch nicht gelangt zu sein. Nur in wenigen lichten Augenblicken erschien ihnen Gott als lebender Vater. Dann aber schauten sie ihn — entsetzt — wieder als erbarmungslosen Richter. Wohl hatten sie als wahre Propheten geschaut, was gut ist, und was Gott von ihnen und allen Menschen „fordert“: nicht mit Händen dargebrachte Opfer, sondern Herzensopfer: „recht thun, Liebe üben und demütig wandeln vor Gott“ (Micha 6, 8). Aber tiefstes Weh hatte ihr Inneres immer von neuem ergriffen, wenn sie nach solchen Visionen des göttlichen Wesens hineinblickten in die Welt um sich und — in sich. (Vgl. besonders Jeremia 4, 19 ff., 8, 18 ff., 15, 10 ff., 20, 7 ff. u. s. w.) So fühlten und forderten sie es, daß eine neue vollkommenere Offenbarung der Gottheit — ein größerer Prophet als sie, ein Prophet und König zugleich kommen und das von ihnen ersehnte Reich sittlicher Vollkommenheit aufrichten sollte (sog. messianische Weissagung.)

Doch das dauerte länger, als irgend einer von ihnen geahnt hatte. Viele Generationen blickten, wie die Propheten des 4., 5., 6. Jahrhunderts (v. Chr.) vergebens danach aus. Ja, das Weltreich erhob sich zu größerer Macht

*) Nachdem dieser Leben-Jesu-Artikel bereits beendet war, kamen mir aus den „Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen“, Heft 9, die Leitsätze von Oberlehrer E. Heyn-Erfurt zu Gesicht. Daß wir unabhängig von einander zu manchen ähnlichen Ergebnissen gelangt sind, kann uns in der Überzeugung bestärken, hier auf richtigem Wege zu sein. Den meisten Sätzen Heyns stimme ich völlig bei. Doch erscheint mir eine 4 stufige Behandlung des Leben-Jesu ein zuviel. Bei so häufiger Wiederholung wird Ermüdung sich einstellen. Wozu dann nach dem naiven und vor dem „pragmatischen“ Leben Jesu noch eine Darbietung der chronologisch-geordneten Geschichten des Leben-Jesu ohne Berücksichtigung des inneren Zusammenhangs? So wird ja die Spannung bei der 3. Stufe so gut wie beseitigt! (Vergl. Mitteil. Nr. 10.)

Digitized by Google

und Brutalität, als je zuvor in immer neuen Gestaltungen. Hatten vorher Assur, Babylon, Medien, Persien einander abgelöst, so folgten nun macedonisches, syrisches, römisches Weltreich auf einander als „Personifikationen", Gestaltungen des antigöttlichen Elements. Da erlahmte dann solchem neuen unerwarteten Ansturm gegenüber die altprophetische Kraft immer mehr. Der Geist schwand. Doch das Gesetz blieb. Das war trotz alledem ein großer Sieg des Prophetismus. Mit dem Gesetz freilich stellte sich ein den Propheten verhaßter, unwillkommener Gast, der Buchstabe, die Ceremonie ein.

Da, als die Not am größten war, als einerseits die religiös-sittliche Idee (vom Gottesreich) fast gänzlich erstickte im äußerlichen Werkdienst, als andererseits im Weltreich selbst keiner mehr recht wußte, welchen der unzähligen Kulte, die man ihm anpries, er für sich als den besten wählen sollte, als die Anpreiser einander kaum vorbeigehen konnten, ohne verstohlen einander anzulachen, als das Weltreich selbst brutaler denn je für sich selbst göttliche Verehrung verlangte (Anbetung der römischen Kaiser, ihre Versetzung unter die Götter) — da trat im stillen, fernen, abgeschiedenen Erdenwinkel am Gestade des Genezarethsees unter Fischern, Bauern, Zöllnern, Arbeitern Jesus von Nazareth auf. Die Zeit war, wie die Schrift sagt, „erfüllt". — —

In solchem oder ähnlichem Zusammenhang muß der Lebensjesuunterricht auf dieser zweiten Stufe auftreten. Natürlich sind in der Schule ebensowenig Vorlesungen, Erörterungen über das Wesen der Prophetie und der griechischen Philosophie, wie vorher über den Charakter der alten Volksreligionen zu halten. Vielmehr sind Proben aus der Dichtung, welche diese Perioden selbst geschaffen haben, mit den Schülern zu lesen. In Homers Gedichten, in Partien der Edda haben wir ebenso klassische religiöse Denkmäler, wie in den besten Patriarchengeschichten (Joseph), in den schönsten Partien aus dem alttestamentlichen Prophetismus und — etwa aus Platos Apologie und Phaedon. Keinen von diesen vier oder fünf religiösen Klassikern darf sich die Erziehungsschule entgehen lassen. Jene haben nicht nur unzähligen Geschlechtern vor uns erfolgreich zur religiösen Erziehung gedient; auch in unserer heutigen Zeit werden sie ihre Kraft zeigen. —

Man wird den Unterschied zwischen unserem und dem herkömmlichen Verfahren bemerkt haben. Letzteres hat den schweren Fehler gemacht, sich fast ausnahmelos auf die Entwickelung der religiös-sittlichen Idee in Israel beschränkt zu haben. Man hat über einem kleinen Stückchen Land die Erde, die Welt vergessen. Warum? Weil man dem Partikularismus und der Exklusivität dieses „auserwählten" Volkes, die zum Teil in unerträglichster unsittlicher Anmaßung auftritt, zur grausamen Blutgier sich steigert (vgl. z. B. Sach. 14, 12—15; 12, 4—7; 9. 15 f.), folgend, seiner Anschauung gemäß alles übrige als „Heidentum", als „ungläubig", als „gottlos", „religionslos" ansah. Diese Intoleranz mochte vor 2300 Jahren geschichtlich notwendig sein. Denn nur bei der Abschließung von fremder konnte sich die eigene Eigentümlichkeit damals entwickeln. Doch hat jene von der christlichen Kirche übernommene Einseitigkeit entsetzlichstes Unheil geschaffen. Die Erinnerung an dieses trägt mehr als alles andere dazu bei, die moderne Welt dem Christentum zu entfremden. Dazu kommt, daß durch die religionsgeschichtliche Wissenschaft jenes altjüdische und christlich-mittelalterliche Dogma vom Heidentum aller übrigen Völker als unbegründet und unberechtigt erwiesen ist. Wir werden in der religiösen Erziehung, ja, die Menschheit wird in der religiös-sittlichen Entwickelung solange niemals einen bemerkenswerten Schritt vorwärts gelangen, bis mit diesem Dogma gänzlich gebrochen ist. Der religiöse Partikularismus, der in der anderen Religion nur „Heidentum" sieht, ist ebenso unsittlich, wie der nationale, für den das Glied des anderen Volkes nur ein zu bekämpfender Feind ist. Die Erziehungsschule wenigstens darf sich der Fortpflanzung beider nicht mitschuldig machen. Die Kraft der eigenen nationalen wie religiösen Überzeugung wird keineswegs leiden, wenn bereits in der Erziehung das hohe Ideal der Humanität, des über die ganze Menschheit sich erstreckenden Gottesreiches, der „unsichtbaren Kirche", endlich ernst genommen wird. Der Erzieher der Jugend wie des Volkes hat sich von dem Gedanken leiten zu lassen, daß durch nichts anderes die Notwendigkeit, die Unentbehrlichkeit, die Wahrheit der Religion, die Stärke der religiösen Nötigungen so zwingend erwiesen wird, als durch die Allgemeinheit der Gottesverehrung zu allen Zeiten und bei allen Völkern. Die Aufweisung der Mannigfaltigkeit, der Entwickelung in dieser Allgemeinheit der Religion hat etwas ungemein erziehliches. Die Idee der Entwickelung muß ja im Mittelpunkt

Digitized by Google

des gesamten modernen Unterrichts stehen. Sie kann nirgends besser veranschaulicht werden, die Ehrfurcht vor dem ewigen Ringen der Menschheit nach der Ergründung des Geheimnisses der Gottheit, Begeisterung für die Wahrheit, Sehnsucht nach dem Ideal der Vollkommenheit kann nirgends besser dem Zögling zum Bewußtsein gebracht werden, als durch eine verständige, sinnige, anschaulich-ernste Behandlung der Religionsgeschichte. Diese ist zugleich das geeignetste Mittel zur Bannung jeder religiösen Beschränktheit, Intoleranz, Ketzerrichterei.

Der erziehende Gesinnungsunterricht will nichts bringen, worüber der Zögling sich nicht ein Urteil bilden kann. Dies kann aber nur da entstehen, wo ein Maßstab vorhanden ist. Wenn wir Jesus im Unterricht isolieren, wird er darum stets unseren Schülern etwas völlig Unverständliches bleiben. Dagegen wird die Eigentümlichkeit, die alles überragende Größe Jesu gerade gefunden werden können, wenn er selbst und wenn der Inhalt seiner Verkündigung mit den religiösen Charakteren und Verkündigungen vor ihm verglichen werden kann. (Vgl. VI. Heft „Aus dem pädagog. Universitätsseminar zu Jena", S. 72 ff. und den Artikel „Prophetismus" im E. H. d. P.) Es ist auch noch der folgende Grund geltend zu machen: Das historische Jesusbild darf nicht unmittelbar auf das naive folgen. Das ist für jeden, der eine Ahnung von Psychologie hat, ohne weiteres einleuchtend. Es muß zwischen beiden eine geraume Spanne Zeit liegen, in welcher das geschichtlich-religiöse Verständnis gebildet wird. Die religiös-sittliche Urteilsfähigkeit wird an den klassischen Stoffen der Religionsgeschichte vor Jesus gebildet. Erst, wenn sich der Schüler nicht bloß in die religiöse Phantasiewelt seiner germanischen bezw. indogermanischen Ahnen (Edda, Homer), sondern auch in die geistig-sittliche Vorstellungswelt der großen alttestamentlichen und griechischen Propheten eingelebt hat, ist er würdig und fähig, das wahre, getreue Bild des größten aller Helden und Propheten verständnisvoll in sich aufzunehmen. So ist der wertvolle Stoff aus dem Alten Testament, insonderheit der prophetische, als Vorbereitung aufs Leben Jesu beizubehalten und dazu noch reichlich aus den Klassikern der allgemeinen Religionsgeschichte zu ergänzen. Es dürfen nicht mehr bloß Bruchstücke von diesen aus sprachlich-historischen Fächern bekannt und in ihnen lediglich zur Erwerbung sprachlicher oder „geschichtlicher" bezw. mythologischer Kenntnisse verwertet werden. Homer darf nicht mehr hauptsächlich als Mittel zur Erlernung der griechischen Sprache dienen. Der Religionsunterricht selbst muß diese Stoffe sichten, das Beste aus ihnen bringen und ein verständnisvolles Urteil über ihren Gehalt verschaffen. Zeit dazu ist reichlich in der Schule vorhanden. Denn ein großer Teil des bisher behandelten für religiös-sittliche Erziehung wertlosen Stoffes aus dem Alten Testament (und Katechismus) ist für den Jugendunterricht zu streichen.

2. Principielle Vorfragen bei der Durchführung des geschichtlichen Leben-Jesu-Unterrichts.

a) Dogmatischer Christus oder historischer Jesus? Der naiv-kindliche Jesus bringt ebensowenig, wie der generelle (vgl. weiter unten) große Schwierigkeiten für den Unterricht. Der historische Lebensjesusunterricht ist der schwierigste. — Woher kommt das?

Vor allem daher, weil aus früheren Jahrhunderten im Kulturleben immer noch Vorstellungen vom dogmatischen Christus nachwirken, die der Gestalt des historischen Jesus entgegengesetzt sind. Wären diese lebhafte, starke, würden sie noch innerlich als wahre und wirksame festgehalten von dem gegenwärtigen Geschlecht, verschafften sie ihm noch schöpferische religiös-sittliche Kraft, so würde die Schule freudig bei ihrem Lebensjesusunterricht an ihnen anknüpfen, auf ihnen das Leben Jesu aufbauen.

Aber treffen jene Voraussetzungen zu? Wer will und kann behaupten und beweisen, daß der dogmatische Christus, die 2. Person der Trinität, der vom heiligen Geist empfangene, von einer Jungfrau geborene, zur Sühnung der Sünde der Welt (bezw. Adams und Evas) gestorbene und dann leiblich auferstandene und nach seinem Tode noch 50 Tage lang leiblich auf Erden wandelnde Gottmensch Christus für das zwanzigste Jahrhundert und für das dritte Jahrtausend nach seiner Geburt noch ebenso passen wird, wie er es für einen Teil der Menschheit in den vorangegangenen 19 Jahrhunderten vielleicht gethan hat? Jedenfalls müssen wir mit der ernsten Thatsache rechnen, daß der weitaus größte Teil unseres Volkes und unter ihm unzählige Lehrer selbst — nicht etwa aus Irreligiosität oder Immoralität — sich von jenem abgewendet haben und sodann mit der weiteren Thatsache, daß an die Stelle dieses dogmatischen Christus wieder, wie wir sofort sehen werden, der historische Jesus getreten ist.

Digitized by Google

Man ist dabei beschäftigt — in einer neuen Reformationsepoche sich derjenigen Fesseln der Tradition zu entledigen, von denen das 16. Jahrhundert aus geschichtlichen Gründen sich noch nicht befreien konnte. So gelangt man an der Wende zum 20. Jahrhundert wiederum zum religiösen Quell. Schöpfte jenes seine Kraft aus Paulus, aus dem Römerbrief in seiner Augustinischen Beleuchtung, so entnimmt dieses sie aus dem Urquell selbst, aus den Evangelien.

Freilich stoßen wir hier sofort auf keine geringe Schwierigkeit.

b) Einzelgeschichte über Christus oder zusammenhängendes geschichtliches Lebensbild Jesu? Wie glücklich wären wir für den Unterricht daran, wenn die Evangelien uns über Jesu Leben etwa ebenso anschaulich und einheitlich erzählten, wie die homerischen Gedichte über Zeus, Poseidon und Apollo; die edischen Gesänge über Odin, Donar und Baldr; die alttestamentlich-prophetischen Schriften über das Denken, Fühlen, Wollen eines Amos, Jesaia Jeremia; die Apologie, Memorabilien, der Phaedon über Sokrates!

Aber das ist nicht der Fall. Und dies ist vielleicht sehr weise von der Weltregierung eingerichtet: Die Menschheit soll sich in rastloser geistiger Arbeit selber ein Bild von Jesus verschaffen. So ist allerdings auch die große Verschiedenheit in der Auffassung über Jesus entstanden. Diese wäre kein Unglück, wenn die Kirche nicht stets die jeweilig ihrige als Dogma mit Zwangmitteln aufzudrängen versucht hätte und noch versuchte. — Jesus hat selbst keine Zeile über sich geschrieben. Ja er hat kaum daran gedacht, daß jemand eine über ihn schreiben würde. Er wollte wirken, er wollte nicht in Büchern, sondern in den Herzen und Thaten der Menschen leben. Ihm kam auf seine Person gar nicht das Geringste an! Willig gab er sein Leben dahin. Nur um Gottes Sache, um die Gründung eines Gottesreiches war's ihm zu thun.

Danach hat auch die Erziehung zu verfahren. Sie will religiös-sittliche Gesinnung in Herz und Willen einpflanzen. Dies kann sie am erfolgreichsten thun mittelst Lebensbilder religiöser Persönlichkeiten. Weil nun Jesus unter diesen sich als wirksamste innerhalb der Geschichte erwiesen hat, darum begiebt sich die Erziehungsschule zu ihm. Er selbst hat ihr dabei volle Freiheit gelassen, sich das Bild von ihm so zu gestalten, wie es für ihre Zwecke am besten paßt, wie ihre Wahrheitsliebe es anschaut.

Wir haben an den Evangelien keineswegs geordnete Biographieen über Jesus, sondern nur Stoffsammlungen zu solchen. Der Inhalt der einzelnen Evangelien weicht auch nicht selten von einander ab, besonders der des vierten Evangeliums von dem der drei ersten. Dem, der Arbeit und Schwierigkeiten scheut, ist darum zu raten, sich lieber doch mit dem Verfahren zu begnügen, das man bisher zumeist einschlug: Einzelne, oft zusammenhangslose Geschichten neben und nacheinander über Jesus zu bringen, sich dabei einfach an die Reihenfolge in den Evangelien anzuschließen und es lediglich der diesen Geschichten und den Worten Jesu innewohnenden inhaltlichen Kraft zu überlassen, auf den Zögling zu wirken.

Doch die nach den Grundsätzen der Erziehungswissenschaft verfahrende Erziehungsschule kann sich heute bei dieser alten Weise dogmatischen Lebensjesuunterrichts nicht mehr beruhigen. Sie sieht, daß diese abgewirtschaftet hat. Denn ihre heutigen Erfolge sind zu gering. Die Zeit, wo ein religiöser Stoff einfach autoritativ wirkte, weil er in der Bibel stand und von der Kirche geschätzt wurde, ist für immer dahin. Heute muß jede religiöse Persönlichkeit, jedes Wort der Bibel sich selbst erst Autorität, Glauben, Annahme verschaffen. Die Zeit, wo insbesondere Jesus unumstrittener Gegenstand der Verehrung war, weil das Dogma der Kirche ihn für den Sohn Gottes erklärte, ist vorüber. Das Dogma der Kirche, die infallible inspirierte Bibel verhilft heute Jesus keineswegs mehr zur Anerkennung. Eher vielleicht erschwert sie diese. Jesus muß sie sich selber erringen.

Diese Thatsachen muß jeder Mensch, der im heutigen Volksleben steht, zugeben, mag er sie nun auch noch so heftig beklagen, mag er einen dogmatischen Standpunkt zur Person Jesu einnehmen, welchen er will. Früher bedurfte es gar keines Lebens Jesu, kaum dachte jemand daran eins zu schreiben. Jedermann scheute sich davor. Man wußte ja, daß Jesus Sohn Gottes war und verlangte gar nicht danach, das mystische Dunkel hier zu enthüllen. Man setzte gar nicht voraus, daß es eine wirkliche Geschichte d. h. Entwickelung von ihm gäbe. In den letzten 50 Jahren ist dagegen ein Leben Jesu nach dem andern erschienen. Die moderne christliche Welt hat somit das Bedürfnis, sich innere Klarheit zu verschaffen über den Bringer ihrer Religion. Damit hat aber bereits die Schule zu rechnen. Sorgt sie an ihrem Teile nicht

Digitized by Google

dafür, daß der Zögling ein derartiges Bild von Jesus erhält, oder sich später bilden kann, daß er für diesen Liebe, Verehrung, Begeisterung empfinden, innere Kraft aus ihm nehmen kann, so hat sie ihre Pflicht in der heutigen religiösen Volkserziehung nicht gethan.

Wie ist diese freie innere Anerkennung und Herzensannahme am besten für Jesus zu verschaffen?

Genau so, wie sie für andere große Persönlichkeiten im Zögling sich entwickelt. Dieser kann immer nur lieben, wen er kennt, wer ihm vertraut geworden, mit wem er fühlen und wollen kann. Sowenig, wie er sich für Wilhelm I. begeistern kann, wenn man ihm nur dessen Titel und einige biographische Notizen giebt, ebensowenig auch unter Anwendung gleicher Mittel für Jesus. Heutzutage möchte wohl ein großer Teil des Volkes, obwohl er das Dogma über ihn nicht anerkennt, Jesus verehren, ihm folgen. Instinktiv fühlen sie seine Hoheit, ahnen sie, daß er der ist, den sie brauchen. Aber sie können's nicht. Sie wissen nicht, was sie von ihm halten, mit seiner Person anfangen sollen. So gut wie niemand hat ihnen dazu verholfen, sich ein anschauliches Bild von Jesus zu verschaffen. So steht er ihnen als großes Fragezeichen gegenüber. Und so schwindet auch schließlich der Drang, die Sehnsucht zu ihm, die anfänglich vorhanden war. Die Wirkungen des naiven Bildes Jesu gehen so verloren. Sie können nur festgehalten, vertieft und verstärkt werden, wenn auf jenes anstelle der nach dogmatischen Gesichtspunkten ausgewählten Einzelgeschichten, ein solches geschlossenes Leben Jesu folgt, das die heutige Menschheit als wahr und ihr entsprechend anerkennen kann.

Der religiöse Notstand besteht im Volke, weil die Schule bisher verschwindend wenig dazu that, ihm zu einem ergreifenden Bilde von Jesus zu verhelfen. Sie konnte das auch bis vor wenige Jahrzehnte nicht. Denn, seitdem das Dogma über Jesu Person erschüttert war, wußte überhaupt zunächst keiner recht, was von ihm zu halten sei. Da machte man ihn z. B. in der Verlegenheit einfach aus einer mystischen zu einer mythischen Gestalt, da bezweifelte man schließlich, daß er überhaupt jemals gelebt hat. — Dieses haltlose Übergangsstadium ist heute vor allem dank eines rastlosen ca. 50 Jahre langen geistigen Ringens der geschichtlich-philologischen bezw. theologischen Wissenschaft überwunden. Durch ihre gemeinsame Arbeit sind wenigstens für alle Unbefangenen Grundzüge für ein Leben Jesu herausgearbeitet worden, in denen man einig ist. Es ist heute in diesen Gelehrtenkreisen viel größere Klarheit darüber vorhanden, was Jesus war und wollte, als in den vergangenen Zeiten der Herrschaft des Dogmas.

Es gilt die lebenschaffenden Früchte dieser Arbeit für die Erziehung zu verwerten.

c) Einwand. Doch man wendet ein und befürchtet, so ergäbe sich höchstens intellektuelle Bereicherung des Zöglings, die aber zumeist erkauft werde durch Zweifelsucht und „Unglauben."

Die Hinfälligkeit dieses Einwandes ist leicht zu erweisen. Jeder Kenner der modernen Theologie und Wissenschaft weiß, daß diese neue Leben-Jesu-Forschung für alle Zweige der Theologie kräftigend geworden ist, daß Jesu Leben selbst eine viel gewichtigere Stelle im heutigen System der Theologie erhalten und auf die religiöse Entwickelung der gegenwärtigen jungen theologischen Generation einen viel stärkeren Einfluß ausübt, als auf frühere. Jene negativen Wirkungen zeigten sich in der im Prinzip schon überwundenen Übergangszeit der dogmatischen zur geschichtlichen Theologie. Als lediglich verneinende erscheint die Theologie heute nur noch da, wo sie in den allerdings ganz notwendigen kritischen Vorarbeiten stecken bleibt, nicht zum wirklichen Aufbau nach jenen fortschreitet. Doch wird von ihr die Glaubens- und Sittenlehre fast durchgehends jetzt auf Leben und Evangelium Jesu aufgebaut. Die Kirchengeschichte ist bei den hervorragenden Historikern zur Geschichte der Religion Jesu geworden. Die praktische Theologie, Seelsorge, Diakonie, Mission entnimmt ebenso durchgehends jetzt dem Leben Jesu ihre Grundsätze, Beweggründe, Gestaltung. Die Predigt bewegt sich viel mehr wie früher um Leben und Verkündigung Jesu. Seine Autorität hat unter der neuen Bewegung nicht gelitten, sie ist unendlich gehoben. Sie ist aus einer dogmatisch-buchstäblichen eine freie, sittlich-religiös wirksame geworden. Es haben sich sogar sozialpolitische Parteien gebildet, um Jesu Programm fürs gesamte öffentliche Leben zu verwirklichen. Aber auch diejenigen, welche den Standpunkt dieser „Christlich-Sozialen" nicht billigen, stehen unter dem Banne dieser neuen Wertschätzung und Beurteilung der Dinge des öffentlichen Lebens durch das zu erwachen beginnende Bewußtsein von der Person Jesu. Überhaupt wird in den letzten Jahrzehnten im deutschen

Digitized by Google

Vaterland das religiöse Leben ein regeres. Keiner, der tiefere Bildung erhalten hat, wendet sich mehr achselzuckend von allen religiösen Fragen ab. Woher das? Hauptsächlich dadurch, daß bedeutende geistige Kräfte, denen keiner die unbefangene Wissenschaftlichkeit absprechen konnte, lediglich der Stimme der Wahrheit die Ehre gaben, die religiöse Vorstellungswelt läuterten.

So entfaltet auf dem Trümmerfelde des Dogmas der historische Jesus schon jetzt seine Macht, wo die Schule sich noch keineswegs freudig und bereitwillig in seinen Dienst gestellt hat. Wie werden diese ersten Knospen neuen religiös-sittlichen Wachstums sich entfalten zum herrlichen Frühlingsblütenwald, welch' einen Sommer und Herbst voller Früchte werden sie dem gesamten Volksleben, ja der Menschheit bringen, wenn nicht mehr bloß die theologische Fakultät der Hochschule, wenn die gesamte deutsche Schule diesen wiederauferstandenen geschichtlichen Jesus zum Mittelpunkt ihrer Erziehungsarbeit macht.

Wenn die Schule jedoch nicht endlich beginnt die gesicherten Resultate der religiösen Forschung, den geläuterten, von Schlacken gereinigten religiösen Vorstellungskreis zu verwerten, anstelle einer oft sinnlich-buchstäblich-mechanischen Auffassung eine geistig-religiös-sittliche zu setzen: so wird die ganze von Schleiermacher und Kant neu begonnene und von unzähligen edlen, tiefen, lauteren, wahrheitsliebenden Männern fortgesetzte Arbeit in Philosophie und Theologie, die doch nichts anderes bezweckt, als eine für unsere Zeit und unser Volk passende, mit den Ergebnissen der modernen Wissenschaft im Einklang stehende Gottes- und Weltanschauung zu begründen — für unser Volksleben eine vergebliche gewesen sein. Denn die wenigen Erwachsenen, die noch auf dem Boden des Dogmas stehen, sind von der ihnen vertraut gewordenen Vorstellungswelt selten abzubringen. Darum predigen auch die meisten Theologen, die als feurige Schüler Schleiermachers, Lipsius', Ritschls u. s. w. von der Hochschule kommen, schließlich wieder so ziemlich dasselbe, was ihre seligen Amtsvorgänger aus Hengstenbergs Schule verkündet haben. Aus „Rücksicht" auf jene wenigen werden sie sich selber ungetreu und nicht selten — unwahr, entfremden sie immer weitere Kreise, die nach geistiger Auffassung des Christentums sich sehnen, der Kirche. Diese theologisch-pastorale Gepflogenheit darf der Lehrer der Erziehungsschule nicht mehr nachahmen. Jenen Übelständen kann nur dadurch abgeholfen werden, daß — in pädagogischer Weise — die Schule beginnt mit der Erziehung in der neuen geistigen Auffassung des Christentums: insonderheit des Lebens und der Religion Jesu, Ernst zu machen. Jenes Bedenken der Gegner — Scepticismus werde die Folge sein — ist auch darum hinfällig, weil die Erziehungsschule im Religionsunterricht noch viel weniger, als in allen übrigen Fächern ein intellektuelles Ergebnis erzielen will, sondern ein religiös-sittliches. Auf Herz und Willen wollen wir einwirken, nicht Kenntnisse beibringen. Alle intellektuelle Arbeit steht darum gänzlich im Dienst der ethischen. So wird jede Gefahr hier vermieden.

Damit Jesus tiefen Eindruck, eine Läuterung des Herzens im Zögling wirkt, damit er ihm Bewunderung, und Liebe abnötigt, ihm zum Hauptvorbild fürs ganze Leben und für den Tod wird, — denn dies ist ja das Ziel, das wir beim Lebensjesuunterricht verfolgen — müssen wir Jesus vor dem Zögling wieder aufleben lassen. Wenn der Schüler ihn heute nach bald 2000 Jahren auch nicht mehr mit leiblichen Augen schauen und mit Händen fassen kann, so kann und soll er ihn doch mit geistigen Augen vor sich sehen. Dies ist oft mehr wert, bringt oft tiefere Wirkung im Gemüt und Willen hervor als jenes. Er muß Jesu Leben mit ihm von neuem durchleben, mit ihm umgehen, als sein Jünger mit und für ihn kämpfen, leiden, siegen lernen. Und zwar nicht bloß diesen und jenen Augenblick aus seinen ersten oder letzten Tagen, sondern alle bedeutsamen Augenblicke seines Lebens, von denen wir Kunde haben. Er wird dabei gespannt und innerlich ergriffen sein, wenn er die Entwickelung Jesu miterlebt, wenn er gewahr wird, wie immer eins aus dem andern folgt, wie diese That des Meisters jene Wirkung und diese wieder eine neue Handlung, Entscheidung Jesu herbeiführt.

d) **Der Ausgang vom menschlichen Charakter Jesu.** Ein Leben Jesu ist nur möglich, wenn dieser bei demselben mindestens zunächst ganz als Mensch aufgefaßt wird. Ob er noch mehr und ob er etwas anderes war, als ein solcher, diese Frage darf erst beantwortet werden, wenn der Zögling mit dem ganzen Stoff, mit dem Lebensverlauf, der ihre Beantwortung ermöglicht, vertraut geworden ist. Wird aber mit dieser Frage, oder m. a. W. mit dem christologischen Dogma begonnen, so wird Jesus dem Schüler damit sofort zu einem unlösbaren Rätsel gemacht, an

Digitized by Google

dessen Lösung er sich gar nicht heranwagen wird und darf. Er wird dann entweder jenes Dogma als bloßen Satz hinnehmen, oder es annehmen, weil's eine Autorität ihm gesagt hat, oder sich unwillig oder ratlos von der ihm unannehmbaren oder unfaßbaren Sache abwenden, je nach der Stufe seiner intellektuellen Reife. Auf jeden Fall also wird so keine religiös-sittliche Kraft entwickelt.

Man folge beim Lebensjesuunterricht nur Jesu eigenem pädagogischen Beispiel. Er trat keineswegs unter das Volk mit der Verkündigung: „Ich bin der Messias," sondern mit der johanneischen von der Notwendigkeit der Buße und dem Kommen des Gottesreichs, als dessen Prediger, Prophet, Wegbereiter er sich zunächst nur bezeichnet. (Mark. 1 14 ff.) Und nun läßt er erst seine Thaten und Worte selbst wirken. (S. Art. Jesus als Lehrer.) Als eine Folge und Frucht dieses Lehrens und Lebens vor und unter ihnen wird ihm von den Jüngern, vom Volk selbst (Petrusbekenntnis in Cäsarea Philippi, Einzug in Jerusalem) die Anerkennung seiner besonderen, eigenartigen messianischen Würde in freier Huldigung entgegengebracht. (Mark. 8, 27 ff.)

So muß auch die Schule verfahren, wenn sie religiöse Überzeugung nicht aufdrängen, veräußerlichen oder gar verleiden, verhindern will. Die Kirchenlehre selbst ermächtigt uns zu diesem Verfahren. Sie geht aus vom „prophetischen Amt" Jesu und gelangt von ihm aus erst zum königlichen und hohenpriesterlichen.

3. Der Aufbau des Lebens Jesu selbst auf Grund der vorhandenen Quellen. a) Die Beschaffenheit der Quellen. Nach den angegebenen Grundsätzen muß zum Zweck einer möglichst anschaulichen Entwickelung des Lebens Jesu im Unterricht der Stoff in den Evangelien ausgewählt und gruppiert werden. Beides können wir hier natürlich nicht durchführen. Wir müssen hier auf die Darstellungen vom Leben Jesu verweisen, in denen diese Arbeit schon seit Jahrzehnten begonnen ist, z. B. die von B. Weiß, W. Beyschlag, besonders aber die von Th. Keim und die Arbeiten von Holtzmann, Weizsäcker, Rippold u. a. Mit der Verwertung der Ergebnisse dieser Leben-Jesu-Forschung für die Schule haben wir angefangen im VI. und VII. Heft des „Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena." Beyer, Langensalza. Nur einige Hauptpunkte und Schwierigkeiten wollen wir hier berühren.

Was zunächst die Quellen selbst anbetrifft, so müssen wir das Leben Jesu nach den ersten drei Evangelien aufbauen und nicht nach dem vierten. Warum? Weil die ersteren — die man darum Synoptiker, die Zusammenschauenden, genannt hat — bei zahlreichen, zumeist kleineren Abweichungen von einander doch eine ganz weitgehende Übereinstimmung zeigen; dagegen das vierte Evangelium sich gänzlich von ihnen unterscheidet. Es bringt zumeist einen neuen Stoff, der oft dem der Synoptiker gerade entgegengesetzt ist. Es stellt die Geschichte Jesu unter einem ganz neuen, aus der Philosophie entlehnten, Gesichtspunkt dar als Fleischwerdung des ewigen Logos, des Wortes, der Vernunft. (Vgl. Joh. 1, 1 ff. Vgl. die einschlägigen theologischen Werke, z. B. Holtzmann, Einleitung ins Neue Testament, Commentar zu den Synoptikern und zum Evangelium Johannes.)

Nicht nur liegt der philosophische Gedanke von der Fleischwerdung des Logos, von Jesu präexistentem Leben, auf welches das vierte Evangelium immer wieder zurückkommt, dem Kinde viel zu fern; sondern dazu kommt, daß fast alle Reden dieses Logos schwerverständliche und unendlich ermüdende Kanzelpredigten voller Wiederholungen sind im Gegensatz zu den frischen, kernigen, schlagenden Spruchreden und kurzen, packenden Volksreden Jesu in den Synoptikern, die das Gepräge ihrer Originalität in sich selbst tragen. Erst, wenn auf Grund der synoptischen Darstellung der Zögling ein anschauliches, herzbewegendes Bild von Jesus in sich aufgenommen hat, kann — für die Älteren und Reiferen — das vierte Evangelium dazu benutzt werden, ihr Urteil über Jesus zu vertiefen. Doch für den eigentlichen Aufbau des Lebens Jesu kann nur sehr weniges aus dem vierten Evangelium entnommen werden. Dazu gehören u. a. einige klassische Worte wie die Allegorie von dem guten Hirten (Joh. 10); Joh. 4, 24: Gott ist Geist .....; Joh. 13: Die Fußwaschung u. s. w. (Über die johanneischen Wundererzählungen vergleiche weiter unten.)

Doch auch in den Synoptikern sind, wenn auch nicht so ausschließlich wie im Johannesevangelium, öfters dogmatische Grundsätze bei der Gestaltung des Stoffes maßgebend gewesen. (Vgl. den Nachweis z. B. bei Holtzmann, Commentar zu den Synoptikern, Einleitung.) Das erste Evangelium will z. B. zeigen, daß Jesus der im Alten Testament verheißene Messias und Sohn Davids ist. Darum läßt es ihn in Bethlehem und nicht in Nazareth

Digitized by Google

geboren werden. Darum erzählt es ebenso, wie Lukas, eine wunderbare Vorgeschichte Jesu, welche Markus, nach dem Jesus aus Nazareth stammt (Mark. 1, 9. 6, 1), nicht kennt. Darum führt er die vielen Belegstellen aus dem Alten Testament an. Während Matthäus für Judenchristen, schreibt Lukas für Heidenchristen unter ebjonitischem Gesichtspunkt. Darum wird in diesem Evangelium der Gegensatz Jesu gegen die Juden und Reichen verschärft, die Armut an sich schon gewissermaßen als Vorzug hingestellt. Im Markus-Evangelium wiederum nehmen Reden Jesu gegenüber den Wundergeschichten einen kleinen Raum ein. Weil so jedes Evangelium allein in gewisser Beziehung „einseitig" darstellt, wäre es verfehlt, wenn man sich im Unterricht nur einem anschließen würde. Die ersten drei Evangelien geben wieder, was man etwa 30—70 Jahre nach seinem Tode über Jesus in verschiedenen Kreisen der Gemeinden erzählte. Sie sind aus der mündlichen Tradition über ihn entstanden. So enthalten sie bereits nicht selten Übertreibungen des ursprünglich Geschehenen. Öfters noch haben sie geistige Vorgänge und Wahrheiten als sinnliche dargestellt. Glücklicherweise ist aus der Vergleichung der drei Evangelien mit einander der ursprüngliche Sachverhalt meist herauszustellen. Die Wissenschaft hat diese Arbeit zum großen Teile schon geleistet.

b) Herstellung eines einheitlichen Leben-Jesu-Textes aus den Evangelien für die Schulen. Auf Grund der Evangelienforschung ist ein möglichst guter Leben-Jesu-Text aus den Evangelien für die Schule herzustellen. Denn in ihrer biblischen Gestaltung sind die ersten drei Evangelien kein Buch, aus dem Kinder etwa vom 11., 12. Jahre an sich ein anschauliches Bild vom Entwickelungsgang Jesu verschaffen könnten. Ist dies doch selbst den Erwachsenen nur mit größter Mühe möglich! Auch wenn in einer „Synopse" der Text der drei Evangelien nebeneinander gedruckt würde, weiß das Kind mit diesem Nebeneinander nichts anzufangen. In den pädagogischen Bearbeitungen der Evangelien für die Schule müssen für den Leben-Jesu-Text jedesmal die besten geschichtlichen Berichte aus den Evangelien zusammengefügt werden zu einem geordneten, einheitlichen Leben Jesu. In diesem Buche würde der Stoff aller drei Evangelien (in Ausnahmefällen auch der des vierten) Verwendung finden. Dieses Buch wird es uns ersparen, in der Schule Quellenkritik zu treiben, die nicht dahin gehört. Von ihm aus könnte der Schüler oder Erwachsene dann später zur Lektüre der Evangelien selbst übergehen. Dann würden sie ihm dazu dienen, sein geschichtliches Bild über Jesus zu vervollständigen. Er würde wissen, wohin ungefähr er diesen und jenen in den Evangelien erzählten Vorgang zu verlegen und wie er ihn aufzufassen hat.

Man hat sich für die Schule an ein Evangelium halten wollen (Thrändorf: Matthäus) und die Befürchtung ausgesprochen, im anderen Falle würde Verwirrung entstehen. Aber diese wird sich hier ebensowenig einstellen, als bei dem, der nach der Lektüre oder Darstellung einer Biographie etwa über Wilhelm I. später eine Stoffsammlung zu solcher, eine Zusammenstellung von Aussprüchen von ihm und Anekdoten über ihn in die Hand nimmt. Nach je einem Evangelium würde der Schüler immer nur ein einseitiges Bild von Jesus erhalten. Wie darf man ihm das übrige wertvolle Material vorenthalten? Und auch, wenn der Schüler zunächst nur das erste Evangelium kennen lernt, würde und soll er doch später auch die anderen lesen. Die Widersprüche, Abweichungen u. s. w. würde er ja dann dort auch bemerken. Verwirrung würde sich also dann erst recht einstellen. Das alles wird vermieden, wenn aus dem angegebenen Evangelienbuch der Schüler mit der Eigenart der Evangelien als Stoffsammlungen bekannt gemacht ist. Er weiß dann, daß er in keinem von ihnen ein vollständiges Leben Jesu zu erwarten hat. — Ja, wenn Zeit vorhanden ist, wird der Lehrer gut thun, nachdem das Leben Jesu an der Hand des Schulevangelienbuches beendigt ist, ein oder zwei Evangelien mit den Schülern kursorisch zu lesen. Da kann dann z. B. das Matthäus-Evangelium gewissermaßen der Systemstufe dienen. Es bringt eine systematische Zusammenstellung des Stoffes.

Leider liegt ein ganz befriedigendes Schulevangelienbuch noch nicht vor. Doch scheinen mir folgende vier bis jetzt die besten zu sein: L. Sevin, Das Urevangelium, 1876. S. Bang, Das Leben unseres Heilandes, 1896. Frd. Nippold, Der Entwickelungsgang Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien, 1895. Paul Walther, Evangelienbuch. Nach pädagogischen Grundsätzen geordnete Wiedergabe des wesentlichen Gesamtinhaltes der vier Evangelien, 1894. Von diesen befolgen die beiden ersten wesentlich den Grundsatz der Chronologie, die beiden letzteren den der Sachordnung.

Digitized by Google

Meiner Meinung nach sind beide Prinzipien miteinander zu verbinden. Dies ist bisher noch kaum genügend geschehen. Das Sevinsche Buch ist schon etwas veraltert. Das Bangsche unternimmt den undurchführbaren Versuch, Johannes-Evangelium und Synoptiker zu einer Einheit zu vereinigen. Das Nippoldsche, das vom Verfasser selbst für Erwachsene bestimmt ist, bringt die verschiedenen synoptischen Berichte nebeneinander, während es für die Schule versucht werden muß, aus den dreien einen besten herzustellen. Während das Bangsche die Sachordnung zu wenig berücksichtigt, räumt dieser das Walthersche zu großen, dagegen dem einheitlichen Aufbau des Lebens Jesu zu geringen Raum ein. — Doch soll dies Urteil hier keinen abhalten, jene Bücher für sich und die Schule zu benutzen. Sie stellen bereits einen großen Fortschritt vor dem alten Verfahren dar. Sie zeigen, daß es unmöglich war, sofort ein vollkommenes Leben-Jesu-Buch für die Schule zu beschaffen.

Wir vertrauen fest darauf, daß jene verdienstvollen Arbeiten fortgesetzt und zum guten Ende gelangen werden. Wir würden es für sehr wünschenswert und erfolgreich halten, wenn in einer der sog. Schul- oder Familienbibeln, z. B. der vorzüglichen Schweizer, der Evangelienstoff zu einem einheitlichen, übersichtlichen Leben Jesu zusammengestellt würde. Es könnten nach diesem die einzelnen Evangelien in der jetzigen Auswahl der Familienbibel ja immer noch folgen. So hätten Lehrer wie Schüler stets beides zur Hand. Keins von beiden würde und brauchte das andere zu verdrängen.

Wir glauben, daß folgende Grundsätze für die Herstellung eines Schulevangeliums oder Schul-Leben-Jesu-Buches zu berücksichtigen sind:

1. Es muß eine wirkliche Entwickelungsgeschichte Jesu dargestellt werden: Die Vorbereitung auf seinen Beruf, seine „Berufung", seine Versuchung, die verschiedenen Perioden seiner Wirksamkeit als Prophet, und nach dieser erst als Messias, die Entstehung, Steigerung, der Höhepunkt des Konfliktes, das Nahen und Hereinbrechen der Katastrophe u. s. w.

2. Zugleich muß es die Gottes- und Weltanschauung Jesu, seine Vorstellung vom Gottesreich den Schüler übersichtlich erkennen lassen.

3. Durch 1. und 2. ist dem vorzubeugen, daß das Leben und Evangelium Jesu aus lauter kurzen, abgerissenen Einzelgeschichten oder -Reden bestehend erscheint.

4. Nur ein Bericht, und zwar jedesmal der beste, ist zu geben.

5. Überall ist ein möglichst wahres, getreues, geschichtlich ursprüngliches Bild von Jesus zu geben. Dabei sind die Ergebnisse der Forschung zu berücksichtigen. So sollen z. B. die Verwandlung des Feigenbaums, die Speisung u. s. w. gar nicht als besondere Ereignisse im Leben Jesu, sondern erstere als Gleichnisrede von ihm und letztere als Versinnbildlichung der Wirkung, die seine Rede ausübt, im Texte erscheinen. Vgl. weiter unten.

4. Die geistige Auffassung des nach geschichtlichen Grundsätzen aufgebauten Lebens Jesu in der Erziehungsschule. Wir wollen annehmen, Schülern wie Lehrern läge ein so guter oder noch besserer Text eines Lebens Jesu nach dem Wortlaut der Evangelien vor, als der Walthersche oder Sevinsche es ist. Sind damit schon alle Schwierigkeiten gehoben? Keineswegs! Denn nun kommt es darauf an, das in jenem Text Erzählte so zu behandeln, daß es auch heute noch religiöses Leben im Zögling wecken kann. Das ist aber leichter gesagt als gethan.

Hierbei muß der bisher von Schule und Kirche eingeschlagene traditionelle Weg mit Bewußtsein verlassen werden. Denn das Leben eines solchen Jesus, der vom heiligen Geist empfangen, von einer Jungfrau geboren ist, auf den der Geist in Taubengestalt herabschwebt, der mit Teufeln und Engeln verkehrt, zu dem Worte vom Himmel gesprochen werden, der da Tote, die schon drei Tage im Grabe gelegen, lebendig macht, auf dessen Wort die Feigenbäume verdorren, der da 5000 Mann mit fünf Broten und zwei Fischen speist und dabei noch zwölf Körbe voll übrig behält, der Wasser in Wein verwandeln kann, der auf dem Wasser einhergeht, auf dessen Schelten hin der Sturm schweigt, der Kleider trägt, bei deren Berührung zwölf Jahre alte Krankheiten geheilt werden (Mark. 5, 25 ff.), der ganz nach Belieben plötzlich vor aller Augen erscheinen und verschwinden kann, der da nach seinem Tode noch einige Wochen wieder auf Erden erscheint, sich betasten läßt, dann zum Himmel emporfahrend gesehen wird u. s. w.: ein solcher Jesus, bei dem alles dies als buchstäblich geschehene „Ereignisse" seines Lebens genommen werden, wird dem denkenden Schüler in unserer Zeit nimmer eine vertraute, ihn begeisternde Gestalt werden, auch wenn er das vorzüglichste, anschaulichste „pragmatische" Bild seiner Entwickelung erhält. Durch die Formel: „prag-

Digitized by Google

matisches" Leben Jesu ist das Problem kaum gestellt, geschweige denn gelöst. Ja, je anschaulicher der Schüler diesen Jesus sich vorstellt, desto größer wird die Kluft zwischen beiden werden. — Man soll dem Schüler die geographische Beschaffenheit des Schauplatzes und die kulturgeschichtlichen Zustände der Zeit Jesu möglichst lebhaft und anschaulich schildern. Die Bücher des Pastors Schneller, z. B. „Kennst du das Land?", leisten dabei sehr gute Dienste. Aber auch auf dem deutlichsten Hintergrunde, ja vielleicht erst recht auf ihm, wird Jesus in jener sinnlichen Auffassung dem Schüler unserer Zeit ewig ein Rätsel — und zwar nicht selten ein unheimliches — sein und bleiben. —

Wie ist da zu helfen? Alles dies wird doch in den Evangelien von Jesus erzählt. Sollen alle diese Geschichten ausgelassen werden? Dann würden außer Jesu Worten nur wenige Bruchstücke aus seinem Lebensgang übrig bleiben. Was dann? Jene Berichte sollen keineswegs gestrichen werden, sie sollen endlich zu ihrem Rechte kommen. Man soll sie endlich das sagen lassen, was sie — mindestens ursprünglich — sagen wollten. Man hat bisher — trotz des Protestes, den Jesus selbst in seinen Worten dagegen erhebt; er tadelt immer von neuem die ungläubige Zeichensucht, d. h. die sinnlich materielle Auffassung des religiösen Lebens; und trotzdem die weisesten und besten seiner Verehrer stets dagegen protestiert haben, — fast alle diese Berichte einfach wörtlich, buchstäblich, mechanisch aufgefaßt. Viele haben wohl im Stillen geahnt, welches der wahre Sinn derselben sei. Aber sie haben nicht gewagt, es offen und laut zu verkünden. Doch Dichter und Maler haben ihn uns erschlossen. Aber nur verschwindend wenige Lehrer der Jugend und des Volkes haben begonnen, mit dieser wahren geistigen Auffassung in der Volkserziehung Ernst zu machen. Die Kirche hat ihnen drohend vorgehalten: bei der religiösen Weltanschauung käme ja nicht „Denken", sondern nur „Glauben" in Betracht. Und dieses sei um so verdienstvoller, je stärker es der Vernunft widerspreche. Hatten die Worte „Sohn Gottes", „Messias" u. s. w. ursprünglich aus dem Alten Testament ihren ganz bestimmten geschichtlichen Sinn zur Bezeichnung eines Gott besonders nahestehenden Menschen, so wurde dies später vergessen, ja geleugnet. Hatten die ersten Jünger, um ihrer Verehrung für Jesus lebhaft Ausdruck zu verleihen, möglichst in Superlativen über ihn gesprochen, in kühnen Vergleichen als den König, Hohenpriester, Messias, Sohn Gottes, Erlöser; so wurden später alle diese Vergleiche und hyperbolischen Ausdrücke buchstäblich genommen und zur Herstellung von „Dogmen" über Jesu Natur benutzt. So entstand ein neuer Halbgott oder vielmehr ein zweiter Gott der Christen, bei dem man sich nicht selten erstaunt fragt, worin er sich noch von den antik-heidnischen unterscheidet. So hat man Jesus zumeist zu einer Art Zauberer, Magier, Spukgestalt gemacht. Während dem Schüler sonst überall die Thatsache der strengen Gesetzmäßigkeit, der natürlichen und geistigen stetigen Entwickelung zum Bewußtsein gebracht wird, während der gesamte übrige Unterricht auf dieser Voraussetzung ruht, hat man ihm den religiösen Stoff in einer Auffassung gebracht, die diesem ABC der Wissenschaft überall ins Gesicht schlägt. Was Wunder, daß da die denkenden Schüler schließlich von allem, worin die religiöse Frage gestreift wird, gar nichts mehr hören und sehen wollen? Es ist ihnen total verleidet worden.

Dabei ist man teilweise merkwürdig und inkonsequent verfahren. Derselbe Lehrer, der Einsicht genug besitzt, etwa „Goethe's Zueignung" oder „Hans Sachsens poetische Sendung" im Sinne des Dichters richtig zu behandeln, verfährt, wenn er vor denselben Schülern etwa Jesu Taufe, Versuchung oder Verklärung durchnimmt, so, als wenn er und seine Schüler alle mit einem Mal drei- oder fünfjährige Kinder geworden wären. Ja, wenn er etwa in Jesaia 6 oder in Jeremia 1 oder Ezechiel 1—3 die Berufung dieser Propheten vor den Schülern erklärt, da wagt vielleicht dieser oder jener schüchtern, diese Vorgänge geistig zu fassen, da scheuen sich wenigstens die besseren denn doch vor den Schülern die Kohle, oder die vielen Flügel und Füße und die zu verschluckende Buchrolle wörtlich zu fassen. Aber, wenn eben diese Herren dann zu Jesu Berufung in der Taufe u. s. w. gelangen, dann wird zumeist nicht gewagt, entsprechend wie bei Goethe oder bei Jesaia und Jeremia zu verfahren. Durch solche beschränkte Art der Auslegung hat man das Ansehen der Bibel tief herabgesetzt. Die meisten „Präparationen", die für den biblischen, insonderheit den Lebensjesuunterricht geschrieben sind, verstoßen gegen den angegebenen Grundsatz. Die besten möchten noch die von Thrändorf sein. Man hat zumeist die Arbeit der Theologie und Philosophie der letzten Jahr-

Digitized by Google

zehnte unbeachtet gelassen. Wer in Zukunft derartige Präparationen schreibt, möge sich doch erst genügend orientieren. Einstweilen kann man darum jene theologischen Arbeiten von Schleiermacher, Hase, Keim, Weizsäcker, Holtzmann, Holsten, Baldensperger (das Selbstbewußtsein Jesu), Nippold, zum Teil auch die von Beyschlag und Weiß fast allein zur Vorbereitung für den Lehrer empfehlen. Ein Dichter, der eine wahrhaft historisch-geistige Auffassung von Jesus bringt, ist Friedrich von Sallet in seinem Laien-Evangelium. Weniger konsequent, schüchterner als dieser hat sie Karl Gerock hie und da in seinen „Palmblättern".

Im folgenden wollen wir versuchen, an einigen Beispielen zu zeigen, wie die buchstäbliche durch eine geistige Auffassung des Lebens Jesu zu ersetzen ist.

a) Die Vorgeschichte Jesu. Was für einen inneren Gewinn bringt es dem Schüler, wenn er erfährt, daß eine Jungfrau Jesus geboren, daß Magier und Hirten ihn angebetet, daß ein grausamer König ihn töten wollte? Auf der naiven Stufe stehend hat er naive Freude an diesen merkwürdigen Begebenheiten. Der Gedanke, „ob das wohl alles so geschehen ist?" kommt ihm noch gar nicht. — Ganz anders später. Aber auch dann noch wird er Freude und Herzensgewinn an diesen schönen und tiefsinnigen Erzählungen haben, wenn man ihm im Unterricht dazu verhilft sie so aufzufassen, wie sie aufgefaßt sein wollen — nämlich geistig, als Einkleidung von Ideen. Wenn man ihn auf dieser Stufe etwa auf eine zweifelnde Frage über die Möglichkeit, daß der Stern die Magier nach Bethlehem führte, daß Herodes „alle Kinder in Bethlehem und dessen ganzem Gebiete von 2 Jahren und darunter" töten ließ, daß der heilige Geist u. s. w. . . ! ! — unterweisen wollte, so stände das ebenso hoch, wie wenn jemand bei Goethes „Zueignung" über Wesen, Gestalt, Möglichkeit der Erscheinung und bei Jesajas Berufung (Jes. 6) über die Art der Kohle und die Frage, warum sich der Prophet wohl nicht den Mund verbrannte, Betrachtungen anstellt. — Denn diese Erstlingsgeschichten über Jesus wollen folgende Ideen versinnbildlichen: Bei der Geburt dessen, der sich später als der Reine, Lautere, über viele irdischen Schranken Erhabene erwies, waren auch schon diese Eigenschaften wirksam, war alles irdisch-sündige-unreine fern. In seinen Dienst stellt sich die höchste irdische Weisheit. Er ist die höchste Freude für die Geringen und Einfachen. Ihm können irdische Gewalten nichts anhaben.

Der zum Denken erzogene Schüler wird den Hinweis darauf einfach selbstverständlich finden, daß die fromme Phantasie der ältesten Christen sich liebevoll mit der Kindheitszeit dessen beschäftigte, der als Mann so tiefen Eindruck auf sie gemacht hatte; daß jene das, was sie vom Manne Jesus erfahren hatten, schon in seiner Jugend sich widerspiegeln ließen. Der Zögling wird sofort aus den Quellen ersehen, daß Jesus jedoch erst mit seinem 30. Jahre seit seinem öffentlichen Auftreten im Licht der Geschichte erscheint.

b) Die innere Entwickelung Jesu (Taufe, Versuchung, Verklärung, Gethsemane, Auferstehung). Zu dieser seiner Wirksamkeit war Jesus vorbereitet worden durch Taufe und Versuchung. Erstere schaffte ihm Gewißheit über die Art seines nächsten prophetischen Berufes, letztere über die Mittel zur Ausführung desselben. Beide sind ebenso wie die „Verklärung", in welcher er sich über seinen messianischen Beruf innere Gewißheit verschafft, sind wie der Kampf in Gethsemane, in welchem er die Schrecken des bevorstehenden Todes und die aufgekommenen Zweifel an der Gottwohlgefälligkeit des von ihm eingeschlagenen Weges innerlich überwindet, Erlebnisse im Innern Jesu, Krisen in seiner Entwickelung, Höhepunkte seines Gebetslebens, seines Verkehrs mit Gott. Sie treten an Wendepunkten, in Entscheidungsstunden bei Jesus auf. Sie haben die höchste Bedeutung fürs Leben Jesu, das uns nun erst ganz verständlich wird. Hier blicken wir deutlicher, als sonst irgendwo, in Jesu Seele. Wir sind den Evangelisten unendlich dankbar dafür, daß sie uns diesen Einblick verschafft, daß sie uns die tiefsinnige, hochpoetische Form überliefert haben, in welcher die ältesten Jüngergemeinden, das Ringen ihres Meisters sich vorstellten, versinnbildlichten. Wir Schüler und Lehrer durchleben diese Momente von neuem mit Jesus. So haben wir erzieherischen Gewinn von ihnen. Dies ist aber nicht der Fall, wenn jene Erreignisse — besonders Taufe und Verklärung — behandelt werden als äußere Vorgänge, als Mirakeln, durch die anderen etwas verkündet wird. Als solche dienen sie wiederum nur zur Verdunkelung des Lebens Jesu, fallen sie ganz aus dessen Rahmen und den Erfahrungskreis auch des reiferen Schülers oder der Schülerin heraus.

Diese können wohl fühlen, verstehen und

Digitized by Google

erleben, daß ein frommer Mensch, daß sie selbst sich göttlicher Gnade, göttlichen „Wohlgefallens“ göttlicher Zustimmung, Weisung und Ermutigung bei innerer Ungewißheit und vor schwerer Entscheidung bewußt werden, wenn sie auf göttlichen Wegen gewandert sind. Niemals aber kann ein Kind, kann ein Mensch überhaupt einen materiellen Vorgang miterleben, bei welchem — wie Lukas selbst schon es entstellend, es sinnlich fassend, berichtet — der Geist „in leiblicher Gestalt wie eine Taube auf ihn herabfuhr und eine (leibliche) Stimme vom Himmel kam.“ (Lukas 3, 22.) Sodann wird bei solcher Darstellung in der Schule dem Aberglauben Thür und Thor geöffnet. Dies tiefwahre Ereignis, das uns den Schlüssel zum Verständnis des ganzen Werkes Jesu giebt, wird so zu einer Art Spukgeschichte gemacht. Letztere setzt eine Gottesvorstellung voraus, bei der man mühsam danach suchen muß, worin sie sich über die der Naturvölker erhebt. Der Gottesglaube wird so materialisiert. Niemals wird so eine höhere Stufe religiöser Entwickelung der Menschheit herbeigeführt. Daß religiöses Leben vor allem geistiges Leben, daß Ideelles nicht mit Augen sehbar, mit Ohren hörbar, mit Händen betastbar ist, zu dieser Gewißheit hat vor allem der Lebensjesuunterricht zu erziehen. Er darf sich dabei selbst dadurch nicht stören, nicht hemmen lassen, daß vielleicht die Evangelien selbst mitunter nicht frei von solcher materiell-sinnlichen Auffassung geistiger Vorgänge zu sein scheinen, wie wir das z. B. bei Luk. 3, 22 und bei einigen Berichten über die Auferstehungsgeschichte sehen. Freilich können wir selten ganz bestimmt wissen, wo für die Verfasser der Evangelien selbst die Grenze zwischen dem geistigen und sinnlichen Vorgang liegt. Die antike Welt unterscheidet eben nicht so scharf, wie die moderne zwischen beiden Arten. Darum ist die Grenzlinie von späteren Berichterstattern in den Evangelien nicht selten zu Gunsten der sinnlichen Auffassung verschoben. Die Ausleger der Evangelien haben dies Übel noch verschlimmert. Aber die ursprünglichen Stellen, die entsprechenden Berichte in der übrigen religionsgeschichtlichen Litteratur, der Geist des Ganzen lassen doch deutlich genug erkennen, daß es sich hier um seelische Erlebnisse handelt, die des Verständnisses halber in bildliche Form gekleidet und später zum Teil als materielle aufgefaßt sind. Es sind Gleichniserzählungen über Jesu Leben. Jesu mochte seine Erlebnisse selbst in ihnen den Jüngern erzählt haben. Sie pflanzten sich durch vieler Mund fort und wurden später buchstäblich genommen. Der Lebensjesuunterricht jedoch kehrt ebenso wie die Lebensjesuforschung wieder zu der ursprünglichen Bedeutung dieser Erzählungen zurück. Nur so sind sie von erzieherischem Gewinn, bleibt die Reinheit und Geistigkeit der Gottesvorstellung gewahrt, Aberglaube ausgeschlossen, wird dem Aufbau des Lebens Jesu gedient.

Der Zögling wird damit vertraut, daß das Leben aller großen schaffenden Geister sich nicht lediglich in der sinnlich greifbaren Sphäre abspielt. Daß sie zu den großen weltgeschichtlichen, weltumwälzenden Konzeptionen, Strebungen, Kräften dadurch gelangen, daß sie sich über die Schranken, die für andere Irdische unübersteigbar sind, erheben und mit der Idee, mit der Gottheit selbst in unmittelbare — natürlich geistige — Verbindung setzen. Dabei ist ihr ganzes Innenleben oft so stark beteiligt, daß sie alles um sich her vergessen, daß ihnen selbst in solchen Höhepunkten ihres Daseins der Unterschied zwischen Materie und Idee, zwischen Gott und Welt verschwindet, unerkennbar wird. Die Überlegenheit dieser Unsterblichen besteht somit darin, daß sie nicht bloß eine unbestimmte ahnungsvolle Vorstellung, sondern eine ganz lebhafte Gewißheit von der Gottheit haben. Sie schauen, sie fühlen sie so deutlich und so stark in ihrem Inneren, daß sie schließlich sogar vor ihrem leiblichen Auge, Ohr und Tastsinn erscheint, daß sie glauben sie leiblich vor sich zu sehen. Solches erleben nicht bloß große Dichter Maler, Bildhauer, Erfinder, Entdecker, Helden und Staatsmänner, sondern vor allem auch die großen Propheten, Religionsstifter. So entstand nicht nur Rafaels Madonna, Dantes göttliche Komödie, Johanna d'Arcs kriegerische Begeisterung, Pestalozzis pädagogische, Fichtes philosophische, Schleiermachers religiöse Ideenwelt, sondern so wurden vor allem auch ein Moses, Amos, Jesaja, Buddha, Jeremia, Sokrates, Plato, Jesus, die ersten Jünger, Paulus, Luther die großen religiösen Führer der Menschheit. Wer hat von ihnen Gott am wahrsten und reinsten erkannt, geschaut? Nach unserer Überzeugung Jesus Christus. Darum nennen wir uns „Christen“.

So wird der Zögling erzogen zum „Idealismus.“ So wird er entfremdet allem „Materialismus“. So wird er in Wahrheit ein geistiges Wesen. Damit erst wird er über die Stufe der Tiere erhoben. Sein Sinn

Digitized by Google

für die Ideenwelt wird geweckt. Es wird der dichterische, künstlerische, religiöse, göttliche Trieb in ihm immer wacher, und immer stärker. Er wird fromm und gut.

Wenn das Kind von Anfang mit dem symbolisierenden Charakter der orientalischen Sprache — stammen doch auch die meisten der „Märchen" aus dem Orient — die es liebt geistige Vorgänge und Wahrheiten durch sinnliche zu veranschaulichen, im Unterschiede zur modernen unbildlichen, abstrakten Denk- und Ausdrucksweise vertraut gemacht ist, dann wird diese symbolische Darstellungsform seelischer Erlebnisse Jesu oder seiner Jünger in den Synoptikern nichts befremdliches mehr für dasselbe haben.

D. Der äußere Verlauf des Lebens Jesu und seine Wirksamkeit auf andere. Bis hierher möchten viele wohl zustimmen. Aber bleiben nicht viele scheinbare Mirakelerzählungen in den Evangelien, die doch nicht als Einkleidungen innerer Vorgänge in Jesus aufzufassen oder darzustellen sind? Gewiß. Wohl aber als Versinnbildlichung des äußeren Verlaufs seines Lebens und seiner Einwirkung auf andere. Wenn z. B. erzählt wird, wie er Wind und Wellen beschwichtigt, auf dem Meere wandelt, wie die römische Cohorte, die ihn ergreifen soll, vor ihm zu Boden fällt (Joh. 18, 6), wie er aus dem Grabe heraus wieder auf Erden erscheint u. s. w., so haben wir hier den tiefsinnigen, poetischen Ausdruck der Urchristen über die Wahrheit, daß dem heldenmütigen Gründer ihrer religiösen Gemeinschaft irdische Schranken und Gewalten — Meer, Sturm, Heere, Tod — nichts anhaben, daß diese ihn in der Erfüllung seines gottgewollten weltgeschichtlichen Berufes weder während seines Lebens noch nach seinem Tode zu behindern vermochten: daß der Geist stärker ist, als der Leib, die Idee mächtiger, als die Materie. Wenn berichtet wird, wie Jesus Blinde sehend, Taube hörend, Stumme redend, Lahme gehend, ja Tote lebend macht, so wird dadurch eindringlicher, als durch philosophische Abstraktionen, welche die einfachen Glieder der ältesten Christenheit nicht hätten fassen können, in poetisch-malerischer Weise die außerordentliche Wirkung beschrieben, die er auf andere ausgeübt hat. Daß Jesus heute — nach bald 2000 Jahren — noch lebt, obwohl er damals am Galgen starb, und obwohl die, welche sich nach seinem Namen genannt haben, millionenmal sein Andenken geschändet haben; daß er damals wie heute verblendete, verstockte, unempfängliche, sterbende oder erstorbene Menschenherzen zu erleuchten, zu rühren, empfänglich, gesund, lebendig, glücklich zu machen und so die Sünde, den inneren Tod, zu besiegen vermag, d. h. Krankheiten und Feinde, die doch tausendmal gefährlicher und schwerer zu heilen sind, als die äußeren; daß er der menschlichen Seele Glück und Frieden zu verschaffen im stande ist — die doch viel schwerer zu erringen sind, als alle äußeren Erfolge: darin bestehen die „Wunder", die er vollbracht hat und vollbringt; davon wollen jene Geschichten uns in einfacher, kindlicher Weise erzählen; daran können wir uns erbauen. Wer statt dessen Jesu Bedeutung darin erblickt, daß er vor ca. 2000 Jahren einige Wunderkuren vollbrachte, wie heute mancher sie vom Schäfer Thomas erzählt, den wollen wir darin nicht hindern. Er erscheint uns als einer, der die Nußschale mehr liebt, als den Kern. Doch möge er uns gestatten, unseren Schülern den Kern selbst zu geben. Denn sie wollen und können sich mit der Schale nicht mehr begnügen. — Der historische Lebensjesusunterricht in der Erziehungsschule geht hier von dem Grundsatz aus: daß Jesus zwar ebenso wie seine Jünger, wie die Propheten und andere unzählige vor und nach ihm „Heilungen" vollbracht hat von herzlichem Mitleid getrieben, daß er aber keineswegs „Mirakel" gethan hat. Dies hatte er schon in der „Versuchung" und hat er auch in seinen Reden oft zurückgewiesen. Mit solchen hätte er sich in Gegensatz zur göttlichen Weltregierung gesetzt. Die Grenze zwischen Buchstäblichkeit und Sinnbildlichkeit ist hier sehr leicht festzustellen. Wo eine Heilung oder andere Begebenheit berichtet wird, bei der nicht gegen die Naturgesetzmäßigkeit, den Charakter und die eigenen Worte und Grundsätze Jesu verstoßen wird, und ein religiös-sittlicher Zweck vorliegt, mag man sie getrost als materiellen Vorgang fassen. Jesus sagt ja selbst immer von neuem, wovon sein Heilerfolg abhängt, vom „Glauben", d. h. festen Vertrauen des zu Heilenden auf ihn. Solchen prädisponierten „Dämonischen", d. h. Geisteszerrütteten, half er vom Mitleid getrieben durch den überwältigenden Eindruck seiner starken Persönlichkeit. Wo diese Prädisposition nicht vorhanden ist, da erklären die Evangelien selbst, daß ihm Heilerfolg nicht zu teil wird. (Marc. 6, 5). Er selbst sagt ja auch deutlich genug, daß er gekommen sei zu predigen und

Digitized by Google

nicht, um zu heilen. (Marc. 1, 38). Eine Vergleichung der Evangelien zeigt, wie sich die Wunderberichte steigerten (vgl. z. B. Mc. 1, 32 ff. mit Matth. 4, 23 ff „viele" und „alle"). Die Geschichte von Jairi Tochter zeigt, wie man aus der Belebung einer Ohnmächtigen trotz des Protestes Jesu eine Totenauferweckung machte. (Marc. 5, 23 u. 39). — Aus manchen scheinbaren Mirakel-Erzählungen in den Evangelien sind also auf dieser reiferen Stufe die Ideen gemeinsam mit den Schülern zu suchen. Dabei kann zuweilen das IV. Evangelium gute Dienste leisten und so endlich auch zu seinem Rechte kommen. Denn es zeigt denen, die es sehen wollen und können — den „Gnostikern" — ganz deutlich, daß z. B. die Geschichte von der Auferweckung des Lazarus eine Einkleidung der Idee sein soll „Ich bin die Auferstehung und das Leben" Joh. 11, 25); die von der Heilung des Blindgeborenen eine für die Wahrheit: „Ich bin das Licht der Welt (8, 12), die von der Speisung der 5000 eine für die Lehre: „Ich bin das Brot des Lebens (6, 35), die von der Hochzeit zu Kana dafür, daß Jesus die innerlich wirkungslose jüdische Religion durch eine neue Leben schaffende ersetzt. — So nennt das IV. Evangelium diese Ideen zumeist selbst, während die anderen es den Lesern gewöhnlich überlassen sie zu finden. — Die Evangelien setzen nicht selten zwei Arten von Gemeindemitgliedern voraus: Pistiker und Gnostiker, d. h. solche, die auch das religiöse nur als eine Art sinnlichen Lebens und solche, die es in seinem tieferen Wesen als ein vom sinnlichen unterschiedenes geistig-seelisches Leben erfassen. Die christliche Kirche ist bis heute zumeist auf der sinnlichen Stufe der Pistiker stehen geblieben und hat sich damit — mindestens in sehr vielen Stücken — nicht über die Stufe der Naturreligion erhoben. Weil diese aber nicht mehr in unser Geistesleben hineinpaßt, darum ist der große Abfall von ihr erfolgt, darum ist sie heute fast nur eine Kirche der Pastoren. Die Erziehungsschule macht diesen Fehler wieder gut und erzieht endlich wieder zu Gnostikern. Sie denkt daran, daß Jesus selbst gesagt hat: Mein Reich ist nicht von dieser Welt. Die Folge wird sein, daß das religiöse Leben auch wieder zu der ihm innewohnenden Bedeutung im Volksleben gelangt.

Der Lebenjesuunterricht bringt dem reiferen Schüler diesen inneren Entwicklungsgang der christlichen Religion zum Bewußtsein. Nachdem der Schüler den geschichtlichen Jesus kennen gelernt hat, wird ihm gezeigt, eine wie verschiedenartige bald mehr spirituelle, bald mehr materielle Gestaltung und Beurteilung dieser Jesus schon von seinen galiläischen Tagen an im Lauf der Jahrtausende erfahren hat. Wie manche die liebevolle leibliche Hilfe, die er bedrängten Menschenkindern neben und nach der seelischen Errettung zu teil werden ließ, dahin verkehrten, als habe seine Bedeutung im Mirakelthun bestanden, das er doch selbst überall zurückweist, wie die Spuren solcher sinnlich populären Auffassung bis in die Evangelien gedrungen sind, wie sie noch deutlicher als in dieser zu finden sind, in einer schier unendlichen apokryphen evangelischen Legendenlitteratur. Von dieser empfiehlt es sich den Gereiften einige Proben vorzulegen, damit sie die Art dieser beschränkten sinnlich-religiösen Auffassung in ihrem Unterschiede von der sittlich, geistig-religiösen Idee erkennen. Natürlich muß jedes unpädagogisch kritische Verfahren vermieden werden. Die Furcht, daß so Jesus zu einer „abstrakten Idee verflüchtigt werde," ist völlig hinfällig. Jesus sagt doch selbst, daß sein Reich „nicht von dieser Welt" ist, daß er gekommen sei Seelen zu erretten, daß seine Wirksamkeit eine religiös-sittliche sei. Alle soziale und materielle Thätigkeit entspringt bei ihm erst aus jener religiös-sittlichen. Jene ist eine einmalige, diese eine ewige.

5. **Die Reden Jesu im Lebenjesuunterricht.** a) Als Hauptbeitrag zum Verständnis seiner Person, seines Lebens. — So müssen die Erzählungen der Evangelien dazu benutzt werden, um Jesu Wesen und Wirken, seine Gottes- und Weltanschauung in immer hellerem Lichte erscheinen zu lassen. Dazu dienen auch vor allem Jesu Worte. Diese sind zunächst in möglichst engem Zusammenhang mit seiner Person und seinem Leben zu behandeln. Beides findet in ihnen die beste Erläuterung. Wenn Jesus z. B. sagt, „Selig sind, die reines Herzens sind," so ist er selbst der beste Beweis, die beste Veranschaulichung, eine Personification dieser Wahrheit. Wenn er verkündet: „Sorget nicht. — Sehet die Lilien auf dem Felde. — „Des Menschen Sohn ist nicht gekommen, daß er sich dienen lasse, sondern daß er diene," so finden wir beim Unterricht in all solchen Worten Beiträge zu Jesu Charakteristik. So werden sie dann auch am besten zu unserer und unser Schüler Charakterentwickelung beitragen. Alles Abstrakte und Gesuchte muß der Unter-

Digitized by Google

richt bei Behandlung der Worte Jesu vermeiden. Er kann die Wirkung zumeist getrost der ihnen selbst innewohnenden Kraft überlassen. Sehr viele bedürfen keines Kommentars, ja werden durch einen solchen nur verlieren. Es genügt sie öfters feierlich — z. B. in der Kapelle — zu verlesen. Die Dichter sind die besten Kommentatoren Jesu. Diese darf der Lebensjesusunterricht nicht vergessen.

b) Die Behandlung der Gleichnisreden Jesu. Eine besondere Stelle in der Verkündigung Jesu nehmen — ihrer Form wegen — die Gleichnisse ein. Es giebt ihrer verschiedene Arten: kurze Vergleiche, Parabeln, Gleichniserzählungen u. s. w. Sie sind nicht als Allegorien zu behandeln. Von dieser Redegattung haben wir im vierten Evangelium einige Beispiele: z. B.: „Ich bin der gute Hirte (Joh. 10); „ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben" (Joh. 15) u. s. w. Während bei diesen Allegorien alle Einzelzüge zu „deuten" sind, kommt es bei den Parabeln Jesu in den Synoptikern nur auf das „Tertium comparationis," auf den einen springenden Punkt, den gemeinsamen Zug zwischen der Wahrheit aus dem Welt- (Natur-) und Gottesreich an. Denn in den Parabeln will Jesus einen Vorgang, eine Idee vom Gottesreich durch einen entsprechenden allbekannten aus dem alltäglichen Leben aufzeigen, beweisen, einleuchtend machen. Z. B. die Entwickelungsfähigkeit des Gottesreichs an Umfang und Wirkung am Wachsen der Senfstaude und an der Durchsäuerung des Teiges; z. B. ferner den Wert des Gottesreichs an der Perle, das Prinzip der Sünden vergebenden Liebe im Gottesreich gegenüber dem Reuigen an einem vom Vater wieder aufgenommenen verirrten Sohn u. s. w. Durch falsche allegorische Behandlung dieser einfachen, herrlichen Reden Jesu, sind diese Kleinodien innerhalb der gesamten Weltlitteratur lange Zeit, ja noch heutzutage oft nicht zu ihrem Recht in der Erziehung gelangt. Freilich haben die beiden in den Evangelien selbst vorhandenen „Auslegungen," die nicht das originale Gepräge des Geistes Jesu zeigen. (Matth. 13, 18—23, 37—43) viel zu jenen Mißdeutungen und Verdunkelungen beigetragen. Hier müssen ganz andere Bahnen eingeschlagen werden. (Vgl. A. Jülicher: Die Gleichnisreden Jesu und 6. Heft „Aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena", 10 Leitsätze. S. 151 ff.).

Aus dem unter 4. Gesagten ergiebt sich, daß die Zahl der Gleichniserzählungen in den Evangelien weit größer ist, als man bis heute zumeist annahm. Zu ihnen gehören nicht bloß Geschichten, wie die vom barmherzigen Samariter, vom reichen Mann und armen Lazarus, von den Weingärtnern, vom Hochzeitsmahl u. a., sondern auch solche, wie die Auferweckung des Lazarus, die Heilung des Blindgeborenen, die Speisung der 5000, die Verfluchung des Feigenbaumes, das Wandeln Jesu auf dem Meere, die Auferstehungserzählungen u. s. w. Kurz alle solche, in denen ein seelisch-geistiger Vorgang aus dem Leben Jesu veranschaulicht wird durch ein entsprechendes oder entgegengesetztes Ereignis aus dem leiblich-materiellen Leben.

c) Die Gewinnung der Gottes- und der Weltanschauung Jesu, der Idee des Reiches Gottes aus Jesu Verkündigung. Der Lebensjesusunterricht muß dafür sorgen, daß die Worte Jesu, seine Gleichnisreden, Sprüche u. s. w. nicht zusammenhangslose Fragmente, nicht bloße gelegentlich gesprochene Aphorismen bleiben, sondern, daß sie zusammengefügt werden zu einer einheitlichen Gottes- und Weltanschauung, zur Religion Jesu. (System.) (Vergl. z. B. Flügel, die Sittenlehre Jesu). In den Mittelpunkt dieser ist der Begriff des Gottesreiches zu stellen. Alles, was Jesus gesprochen hat, steht mit ihm in Zusammenhang. Man kann den Stoff etwa unter folgende Kategorien ordnen:

1. das Wesen des Gottesreiches. 2. der Wert des Gottesreiches. 3. die Glieder des Gottesreiches. 4. die Pflichten der Glieder des Gottesreiches. 5. das Verhältnis von Welt- und Gottesreich. 6. Der Bringer des Gottesreichs.

Eine derartige aufs Evangelium aufgebaute religiös-sittliche Unterweisung ersetzt den herkömmlichen dogmatischen Unterricht nach der Augustana und dem Katechismus mehr als vollständig. Bei ihm würde endlich einmal die neue religiös-sittliche Offenbarung, die Jesus der Menschheit gebracht hat, zu ihrem Rechte gelangen. Wer weiß denn bis heute von denen, die alle Dogmen über Jesus genau kennen und an allen Buchstaben der „Wunder"geschichten über ihn genau festhalten — wobei sie allerdings durch die inhaltliche Verschiedenheit der Darstellung nicht selten in nicht geringe Not geraten — was Jesus eigentlich mit dem Reiche Gottes gemeint hat? Kaum einer von ihnen. Sie glauben zumeist, es sei der „Himmel" — droben, in den sie nach ihrem Tode gelangen würden. Sie sollten sich das Wort Jesu Luk. 17. 21 überlegen. Nicht eine lokale, irdisch- oder himm-

Digitized by Google

lisch materielle, transcendentale, sondern eine religiös-sittliche Anschauung vom Gottesreich als der immanenten im Makro- wie Mikrokosmos, der Welt um den Menschen und in ihm, wirkenden religiös-sittlichen Idee, ist endlich den Schülern zu bringen. Damit wird Jesu Vermächtnis für die moderne Welt nutzbar gemacht. Bisher liegt sein Testament zumeist noch versiegelt im Schrein. Man hat in der Jugend- und Volkserziehung fast nur „das Grab des Propheten geschmückt," ihm einen hohen Titel (Sohn Gottes, zweite Person der Trinität) gegeben. Doch sein Wesen selbst, sein Charakter, seine Verkündigung ist den meisten Christen ein einfaches Rätsel geblieben. Wenn jedoch Jesus in unserm Innern charakterbildende Gestalt gewinnen soll, so müssen wir ihn genau kennen, muß uns vor allem auch sein Charakter vertraut sein.

6. Die Beurteilung, Charakteristik Jesu im Lebensjesuunterricht. a) Die Charakteristik selbst. Welches Charakterbild Jesu wird bei unserem Lebensjesuunterricht entstehen? Wird es religiös-sittlich bildende Kraft haben? Hier muß unser Plan entweder sich bewähren oder scheitern. Der Raum fehlt uns, eine Charakteristik des geschichtlichen Jesus zu geben. Sie ist in den Darstellungen und bei Dichtern wie Sallet gegeben. Wir haben für die Schule eine im sechsten Seminarheft S. 85 ff. zu entwerfen versucht. Hier können wir nur einige Grundsätze aufstellen.

Unser Lebensjesuunterricht hat dafür zu sorgen, daß Jesus vertraut und lieb werde in seiner charaktervollen Größe, seinem heroischen Mute, unbeugsamen Willen und dabei doch so weichen, mitleidsvollen Herzen, Fühlen und Empfinden; in seiner unendlichen Hoheit, Erhabenheit und doch so vertrauenerweckenden Herablassung, Hingebung für alle; in seiner Bedeutung als Herrscher über alle und als Diener für alle zugleich; in seinem unbesiegbaren Vertrauen zu Gott und der Menschheit, auch den Tiefstgesunkenen in ihr; in seiner unbefleckten, in die geheimsten Tiefen der Seele dringenden Gerechtigkeits- und Wahrheitsliebe, seinem unnachsichtigen, sittlichen Ernst und seiner sittlichen Milde und Barmherzigkeit zugleich, kurz, daß er als ein hoch über uns alle ragender sittlich-religiöser Held, Prophet und Führer zum Ideal, der für die Weltgeschichte von unendlicher Bedeutung geworden ist und zugleich als ein uns zu sich emporziehender, neben uns kämpfender Freund und Genosse, von dem es auch galt „nil humani a me alienum esse puto": anschaulich, ergreifend vor der Seele der Schüler, zu stehen, in ihren Herzen zu wohnen kommt.

b) Die charakterbildende Kraft des geschichtlichen Jesus. Kein billig Denkender wird diesem geschichtlichen Jesus, der vermöge seines seelischen Reichtums stets eine sehr verschiedenartige Beurteilung finden wird, je nach der geistigen Beschaffenheit des Beurteilers, die charakterbildende Kraft abstreiten. Ob der dogmatische Gottmensch Christus sie in dem Maße besitzt, wollen wir hier nicht untersuchen. Jedenfalls steht aber der historische Mensch Jesus dem Kinde und Jüngling viel näher, als der Gott Christus. Und jedenfalls steigt ersterer in seiner Größe, seiner sittlichen Kraft ungeheuer, wenn er als Mensch im schwersten Kampfe innerhalb der Menschheitsgeschichte vermöge der in ihm wohnenden sittlich-religiösen Stärke und Genialität in unermüdlichem Ringen mit dem Bösen in der Welt den Sieg gewann, als wenn Christus der Gott, in seiner Verwandlung als Mensch für eine kurze Spanne Zeit hier eine vorherbestimmte und ihm zuerteilte Rolle spielte, die eben so und nicht anders verlaufen konnte und dann nach dieser seiner menschlichen Episode wieder in seine göttliche Würde zurückkehrte, die er seit Begründung der Welt (als λόγος bei Gott) besessen hatte. Die Begeisterung für solchen dogmatischen Christus ist mindestens der modernen Menschheit stark abhanden gekommen. Kann sie überhaupt je wieder geweckt werden? Dagegen ist gerade der historische, religiös-sittliche Held Jesus das, was die Menschheit heute braucht. Sein Vertrauen muß und wird sie aufrichten, soll sie wieder zum Idealismus befähigen gegenüber der scheinbar erbarmungslosen Gesetzmäßigkeit im Weltall und dem sinnlosen Kampfe ums Dasein. Seine unendliche Barmherzigkeit muß heute noch mehr wie früher dazu antreiben und befähigen, den Kampf gegen die grausame Unbarmherzigkeit, seine völlige Selbstlosigkeit dazu, den gegen die rücksichtslose Selbstsucht innerhalb der modernen menschlichen Gesellschaft aufzunehmen. Da dieser Jesus als Mensch allen Hindernissen, ja seinem Tode als Verbrecher am Galgen zum Trotz so unendlich viel für die Menschheit schließlich erreicht hat, da er bis heute eigentlich noch nicht getötet werden konnte, noch immer lebt, so kann er als Mensch auch uns Menschenkindern Mut und Kraft verleihen, ebenso mutig und er-

Digitized by Google

folgreich wie er, den Kampf gegen das Böse zu beginnen. Tritt er dagegen als Gott unsern Schülern oder uns entgegen, so wird er uns nur entmutigen. Denn wir könnten dann vermöge der unendlichen Kluft zwischen ihm und uns, ihm uns nie nähern, nie nachkommen. Mutlosigkeit würde die Folge sein, — oder bequemer Verlaß auf das, was er „für uns“ gethan hat. Der dogmatische Gottmensch Christus kann nie als Held, niemals als Mann kühner, weltüberwindender, aktiver That zur Nachfolge im Kampf entflammen, sondern nur als „leidendes Lamm Gottes“ „der Welt Sünde tragen“. Die einzige Stimmung, die er bei dem fröhlich und frisch ins Leben blickenden Knaben erwecken kann, ist Mitleid. Doch, wie kann Bewunderung, Begeisterung, Nachfolgeeifer für jemanden gehegt werden, der vermöge seiner göttlichen Natur über alle irdischen Schranken erhaben war; der nur den einen Zweck hatte, vermöge göttlicher Vorherbestimmung Sühnopfer für der Welt Sünde zu sein, die That Evas wieder gut zu machen durch seinen Tod? Darum kommt fürs Dogma fast nur dieser sowie seine wunderbare Geburt und sein Leiden in Betracht (vergl. die Aufzählung im zweiten Artikel). Ja, selbst die Empfindung des Mitleids kann gegenüber dem Gottmenschen Christus niemals so stark sein, als gegenüber dem Menschen Jesus. Denn ersterer war ja vorher und wird ja nachher als zweite Person der Trinität reichlich entschädigt für die kurze Episode seiner irdischen Wallfahrt. — Vom dogmatischen Christus erfahren die Schüler, daß er in einem einmaligen Akte, in seinem Tode am Kreuz — als von vornherein vollkommener, vom heiligen Geiste empfangener Gottmensch die Menschheit für immer erlöst hat und, daß es nur des „Glaubens“ an diesen seinen Opfertod für uns bedarf, um „Sündenvergebung, Leben und ewige Seligkeit“ zu erlangen. Der historische Jesus jedoch verkündet ihnen nicht nur, daß sie seine Jünger werden müssen, ihm nachfolgen sollen, d. h. wie er ringen, arbeiten, kämpfen, entbehren, rastlos an ihrer Vervollkommnung arbeiten, Früchte bringen, auf jedes ihrer Worte achten, jeden unlauteren Gedanken aus ihrem Innern verbannen, jede Unbarmherzigkeit, Lieblosigkeit, Selbstgerechtigkeit meiden müssen, wenn sie Glieder des Gottesreiches werden wollen, wenn sie nicht abgehauen und ins Feuer geworfen werden wollen; er zeigt ihnen nicht nur, wie sie bei dem allen zu verfahren haben; er giebt ihnen selbst das ergreifendste Beispiel eines solchen Ringens nach religiös-sittlicher Vollkommenheit, nach Frieden mit Gott, nach Mitgliedschaft zum Gottesreich. Sollte dieser historische Jesus an sittlich erziehlicher Kraft dem dogmatischen nachstehen?

Hier wird mancher vielleicht noch dies Bedenken haben: „Jesus erklärt sich in den Evangelien doch selbst für den Sohn Gottes, für den Messias, nimmt göttliche Würde für sich in Anspruch?“ Dem ist entgegenzuhalten, daß eben auch „Sohn Gottes“ nur ein bildlicher Ausdruck ist. Er bezeichnet ebensowenig ein physisches oder metaphysisches Verhältnis zu Gott wie die Worte: Knecht, Hirte, Auserwählter, Gesalbter, Sproß, Geliebter, „Ehefrau“ Gottes. Alle diese Ausdrücke stammen aus dem Alten Testamente und haben aus ihm ihren ganz bestimmten geschichtlichen Sinn. Der alttestamentlichen Gottesauffassung liegt doch wahrlich nichts ferner, als neben dem „einen“ Gott noch „andere Götter“ oder Gotteskinder im buchstäblichen Sinne anzunehmen. (Gen. 6 ist ein fremder mythol. Rest.) Im alten Testamente werden alle diese Ausdrücke, die eben nur das besonders nahe Verhältnis zu Gott bezeichnen sollen, auf das ganze Volk, den König, die Propheten u. s. w. angewandt. Jesus selbst sagt ja doch wahrlich deutlich genug, daß nach seiner Meinung alle Menschen „Söhne“ des himmlischen Vaters sind. Gestatte man ihm darum dann doch auch sich selbst für einen solchen zu halten und so zu nennen! Und unter dem Messias hat das alte Testament sich niemals eine Art Gott oder Übermenschen vorgestellt, sondern einfach einen — natürlich besonders bedeutenden — Menschen. Es heißt übersetzt weiter nichts als „Gesalbter.“ Werden doch im alten Testament ganz bestimmte geschichtliche Persönlichkeiten — ja sogar Nichtisraeliten! — als Messias erklärt. So z. B. Koresch = Kyros! im zweiten Jesaia 44, 28. 45, 1 ff. 48, 14) und Serubabel und Josua in Haggai 2, 23 und Sacharja 6, 9—15. Dem Schüler der Erziehungsschule, der die Propheten kennen gelernt hat, sind alle jene Namen etwas ebenso Vertrautes wie die des Gottesreiches, des Menschensohnes u. s. w. Wir sehen hier wieder einen Grund für die Notwendigkeit der Behandlung der alttestamentlichen Propheten in der Schule. Auch hier gilt es den bildlichen Charakter der Schrift endlich zu seinem Recht kommen zu lassen. (S. Art. Prophetismus.)

f. **Die Vergleichung im Lebensjesusunterricht.** Wenn der Schüler mit einer Person oder

Digitized by Google

Sache völlig vertraut gemacht werden soll, so müssen sie mit anderen, die er bereits kennt, verglichen werden. Auch der Lebenjesuunterricht darf diese geistige Thätigkeit nicht unterlassen. Allerdings bei der dogmatischen zweiten Person der Trinität ist jeder Vergleich mit Menschen ausgeschlossen. Anders bei unserm geschichtlichen Jesus. Wir haben es erfahren, daß Jesus durch solchen Vergleich auch mit den bedeutendsten Männern der Weltgeschichte nur steigt, nur noch verehrungswürdiger erscheint.

Wie die Vergleichung Jesu und seiner Verkündigung mit dem gesamten bis dahin bekannten Stoff im einzelnen durchzuführen ist, kann hier natürlich nicht ausgeführt werden. Nur als Grundsatz ist festzustellen, daß eine solche bei jeder Einheit stattzufinden hat, und, daß dann zum Schluß das ganze Material zu sammeln ist zum Zweck der Charakteristik Jesu. Spricht Jesus z. B. über die Bedingungen zum Eintritt ins Gottesreich, so denken wir an die entsprechenden Forderungen der Propheten. Stehen wir bei seiner Berufung bei der Taufe, so erinnern wir ans entsprechende Ereignis im Leben des Amos, Jesaia, Jeremia. Verweilen wir bei seiner Gefangennahme, so ziehen wir die des Jeremia oder Sokrates zum Vergleiche heran. Hören wir Jesu sittlichen Grundsatz über das Verhältnis zum Nächsten, so vergleichen wir ihn z. B. mit Kants kategorischem Imperativ. Fühlen wir uns ergriffen von seinem Tode, so lesen wir danach vielleicht den entsprechenden Abschnitt aus Platos Phaedon über Sokrates Tod u. s. w. So lassen wir beim Lebenjesuunterricht eine zweifache Wechselwirkung stattfinden. Einmal machen wir uns mit Jesus vertraut, indem wir allen uns bekannt gewordenen Stoff aus der Weltgeschichte zu seiner Beleuchtung heranziehen. Und sodann lassen wir an der uns so vertraut werdenden Gestalt Jesu unsere Zöglinge alles messen, was uns und ihnen von nun an im Menschheitsleben entgegentritt — besonders auch im eigenen. „Was würde Jesus dazu sagen?“ Diese Frage muß im Herzen durch einen guten Lebenjesuunterricht eine unvergeßliche geworden sein. Und Jesu Fühlen, Denken und Wollen muß ihm so vertraut geworden sein, daß der Zögling bei der Beantwortung dieser Frage schließlich nie mehr in Zweifel ist.

8. **Die „Anwendung“ im Lebenjesuunterricht. Das generelle (typische) Leben Jesu.** Wir haben den kindlich naiven und den geschichtlichen Lebenjesuunterricht für die Stufe der lebhaften Einbildungskraft und der reiferen denkenden Vorstellung kennen gelernt. Mit beiden ist der reiche Quell noch keineswegs ausgeschöpft, welcher im Leben Jesu der Erziehungsschule geschenkt ist. Denn nicht bloß darauf kommt es an, daß Jesus vor unsern Augen lebhaft, anschaulich unter innerer Beteiligung geschaut werde: Vor allem muß er im Herzen des Zöglings selbst Gestalt gewinnen. Dies geschieht naturgemäß vor allem durchs gesamte Leben von der Schulzeit bis zum Tode. Aber auch der erziehende Lebenjesuunterricht kann an seinem Teil dazu helfen.

Der Lebenjesuunterricht muß in Jesus nicht bloß die Entwickelung einer Einzelpersönlichkeit, sondern mit und nach dieser zugleich die einer typischen, generellen Persönlichkeit geben.

Wir wollen zunächst an einigen Beispielen zeigen, was wir damit meinen.

Das Ereignis der Taufe Jesu zeigt auf dieser letzten Stufe des Lebenjesuunterrichts, wie der Mensch in Weihestunden seines Daseins sich loslöst auf eine Weile von allen irdischen Schranken, wie er dabei auf höhere religiös-sittliche Stufe gehoben wird, seine wahre sittliche Aufgabe erkennt, von Gott „berufen“ wird. Taufe, Verklärung u. s. w. werden so typische Beispiele für „Berufungen“. „Offenbarungen“, Augenblicke seelischer Läuterung, Erhebung, die jeder Mensch zu erfahren hat und erfährt, wenn er sein Herz rein, empfänglich fürs Göttliche erhält. Man möge auf höherer Stufe die „Zueignung“ von Goethe zum Vergleich heranziehen. — Das Ereignis der Versuchung zeigt das erfolgreiche Ringen der Menschennatur gegen einschmeichelnde Lockungen vergänglicher, nichtiger Glücksgüter — Genuß, Ruhm, Macht — zeigt, wie ideales Streben, Demut und Ehrfurcht vor Gott, Selbstlosigkeit und Entsagung die geeigneten Kräfte sind, jene Lockungen zu überwinden. — Das Griechentum symbolisierte diesen Vorgang durch die Geschichte von „Herakles am Scheidewege“. — Gethsemane offenbart, wie ein Menschenkind, das hier auf Erden alles verloren hat, Heimat, Freunde, Familie, Beruf, Anerkennung; dem die edelsten Pläne, an denen es mit glühender Seele hing und für deren Verwirklichung es alles dahingab, gescheitert zu sein scheinen; das sichern Tod vor Augen dem furchtbarsten Todeskampfe entgegengeht, seinen Frieden, seine Seelenruhe, sein Seelenglück wiederfindet in Gott, in dem Vorsatze: „Nicht mein, sondern dein Wille geschehe.“

Digitized by Google

Ein typisches Beispiel für Ergebung, Entsagung.

Golgatha bringt uns ein Beispiel dafür, wie ein sich des Rechtes, sich seines reinen Gewissens bewußter Mensch seine Standhaftigkeit bewahrt, wenn die Brandung auch noch so hoch über seinem Haupte zusammenschlägt; wie keine Macht der Materie den Frieden und das Glück zu rauben vermag, das in Gott, in der Idee gefunden ist. — Die Auferstehung bezeugt, wie nichts in der Welt zu besiegen vermag die unvergängliche, unsterbliche Macht des Guten, wie von seinem Schilde alle Pfeile machtlos abprallen, wie wohl seine irdische Erscheinungsform vernichtet, aber nicht er selbst, nicht die in ihm wohnende Idee, die geistige Kraft, das Ideal selbst zum Untergang gebracht werden kann, wie dieses über den Tod hinaus triumphiert.

Diese Generalisierung, diese Umgestaltung individueller zu generellen, typischen Vorgängen, Erlebnissen, Thaten, Leiden u. s. w. ist keineswegs auf diese Hauptvorgänge zu beschränken, sondern möglichst überall anzuwenden. Das Prinzip lautet hier: Die eine individuelle Person Jesus muß erhoben werden zum allgemeinen Ideal der Menschheit, zur Idee jedes einzelnen Menschen. Der Schüler ist allmählich dazu anzuleiten, daß er bei der Lesung in den Evangelien das, was er liest, nicht mehr als einstmals geschehene Einzelereignisse nimmt, sondern als etwas, was täglich geschieht, geschehen ist oder soll und zwar in andern und besonders in ihm selbst. Nicht bloß einmal innerhalb der Weltgeschichte, schon ums Jahr 30 hat Jesus gekämpft, gelitten, geblutet: sondern millionenmal, heute, wie gestern, wie morgen. Die Erziehung in der Religion Jesu soll schließlich das erwirken, daß z. B. Worte wie „Kommt her zu mir, alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken;" wie „Des Menschen Sohn ist nicht gekommen sich dienen zu lassen, sondern zu dienen . . ." u. s. w. nicht mehr bloße Worte sind eines gewissen Jesus, der ehemals in Nazareth geboren wurde. Diese Worte sollen zum Programm, zur Richtschnur, zum Bekenntnis für jeden Menschen und darum auch für den Zögling werden. Jesus soll aus einem, der in fernen Zeiten und Ländern einstmals gelebt und gewirkt hat, einer werden, der in ihm lebt, fühlt, spricht, handelt. Freilich soll nicht äußerlich, mechanisch „nachgeahmt" werden. Denn das würde nur ein lächerliches, nutzloses, unausführbares Unternehmen sein. Sondern innerlich, geistig, ideell soll Jesus nachgelebt werden. Der Geist in beiden soll derselbe sein oder werden. Nur die Erscheinungsform wird dann noch je nach den Zeit- und Kulturzuständen eine verschiedene zwischen dem Jesus von ehemals und denen von heute sein.

Über diese Art der Jesusauffassung sollen nun im Lebensjesusunterricht nicht etwa lange Predigten gehalten werden. Der Schüler soll von früh auf daran gewöhnt werden bei allem sich zu sagen: „de te fabula narratur", sich zu fragen: was soll dir damit gesagt sein? Schließlich wird ihm dies Verfahren, nicht bei dem Äußeren, Fernen, Fremden stehen zu bleiben, sondern sich alles Wertvolle innerlich zum eigenen Besitztum anzueignen, ganz selbstverständlich sein. Er wird es später immer befolgen. — Freilich hat der Zögling besonders auf den unteren Stufen noch wenig von den typischen Erfahrungen selbst erlebt. Sie sind ihm nicht aufzudrängen. An ihn sollen immer nur solche herangebracht werden, die in seinem Innern anklingen, einen Wiederhall finden können. Es soll ihm aber ein für allemal das Auge dafür geöffnet, der Geist dazu angeleitet sein, sich selbst mit dem allen etwas gesagt sein zu lassen. Ebenso will die Erziehungsschule in ihm die Gesinnung und den Willenstrieb einpflanzen in der Not, Trauer, Hilfsbedürftigkeit, dem Betruge, der Unwahrheit, dem Verrat, die er auf der einen; in dem Glück, der Freude, der Rechtschaffenheit, Treue, dem Edelmut, die er auf der andern Seite um sich sieht, nicht Dinge zu erblicken, die ihn nichts angehen, ihm gleichgiltig sein könnten; sondern Aufgaben, Pflichten, Beispiele, Schätze für ihn, an deren Lösung, Befolgung, Hebung er teilzunehmen hat. (Vergl. Gleichnis vom barmherzigen Samariter und vom großen Gastmahl.)

Der individuelle historische Jesus ist uns also beim Lebensjesusunterricht nicht die letzte Etappe, nicht der Gipfel, zu dem wir emporsteigen wollen. Wir bleiben bei ihm nicht stehen. Wir wandern mit dem Zögling von ihm und mit ihm weiter zum generellen über allen Raum und alle Zeit erhabneren typischen Jesus in uns, in aller Menschheit. Daß Jesu Geist, Thaten, Person fortlebt, daß wir, daß unsere Zöglinge Jesu Jünger, oder besser noch Jesus selbst werden, das ist das Ziel unserer Erziehung. Der historische Jesus ist ein Mittel zu diesem Ziele. Denn nur, wenn wir mit unseren Zöglingen diesen recht erkannt

Digitized by Google

haben, können wir uns mit Erfolg an jenen heranmachen.

Man sieht: Während das orthodoxe Dogma Christus als Gott in schroffsten Gegensatz zum Menschen stellte, ihn in unnahbare Ferne rückte, will die Erziehungsschule dem Zöglinge Jesus immer näher und näher bringen, in sein Herz, seinen Willen hinein ihm das Ideal vormalen und an ihrem bescheidenen Teile zu seiner Verwirklichung ihm mithelfen: Jesus ähnlich zu werden.

Ist das etwa Blasphemie? Ist das unmöglich? Ist das vor allem im Sinn Jesus' selbst?

Ganz gewiß war es Jesu Absicht so aufgefaßt zu werden, so fortzuwirken. So allein können wir von ihm sagen: „Er ist niemals gestorben, Er lebt noch heute." So allein ist er von sittlich religiösem Nutzen für die Welt, ist er wirklich „auferstanden," unsterblich geworden. Was nutzen jedoch alle Dogmen über ihn, und seien es die orthodoxesten, was alle Gemälde und Bildsäulen von ihm, alle Bücher, Predigten. Vorträge, Gesänge über ihn, und seien es die schönsten und besten: Wenn er selbst nicht in uns lebt und wirkt, wir ihm nicht ähnlich werden? Daß dies sein Wille sei, bezeugt nicht nur jedes seiner Worte, das bezeugt die ganze Bibel. Beswegen nennt sich Jesus „Menschensohn?" Dies alttestamentliche hebräische Wort bedeutet, wie jeder, der Hebräisch kennt, weiß, nichts weiteres als Mensch. Jesus will Mensch d. h. Typus eines Menschen sein. Er läßt sich Gottessohn nennen, aber er verkündet immer von neuem, daß auch wir Gottes Söhne sind oder werden sollen. Jesus verlangt „Nachfolge," Rückkehr zur wahren Kindesnatur. Im unschuldigen, vertrauensvollen Kinde erkennt er den ihm gleichen Typus. Darum ruft er uns zu: „Den Kindern gehört das Gottesreich und, wenn Ihr nicht ihnen — also doch auch ihm — gleich werdet, werdet ihr nicht ins Gottesreich kommen." Seine Jünger sollen wir werden. „Herren," Ober- und Untergeordnete giebts nach ihm nicht im Gottesreich; da ist der Diener der Größte, Markus 10. 41. ff. — Jesus identifiziert sich mit der Menschheit. Er sagt: „Was ihr gethan habt einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan. . . ." Matthäus 25. 40, 45. Und die Weltgeschichte ist Beweis dafür, daß die religiöse Menschheit so über ihn gefühlt, gedacht, so gewollt, gelebt hat. Wir rufen als Zeugen für unsere Behauptung keineswegs bloß alle Gnostiker, Mystiker, reformatorisch-religiösen Bewegungen auf. Das Leben jedes Frommen ist uns ein Zeugnis dafür. — Ja, nicht bloß Jesus wollte so aufgefaßt sein und fortwirken, sondern alle großen religiös-sittlichen Heroen der Menschheit, vor allem auch Buddha. Die typischen Erlebnisse, die wir vorhin bei Jesus kennen lernten, finden wir — natürlich in der durch die andersartige Zeit und Kultur bedingten Veränderung — auch bei ihm.

Man darf und braucht mit dem Beginn des typischen Lebens Jesu nicht so lange zu warten, bis das individuelle beendigt ist. Teile beider treten bei passender Gelegenheit immer zusammen auf. Jedoch wird man der Klarheit halber gut thun, das generelle Leben Jesu in seiner Vollständigkeit erst aufzurollen, nachdem der geschichtliche Lebensjesuunterricht abgeschlossen ist. — Was soll denn dann eigentlich der Schüler erfahren bezw. schon wissen? Was meinen wir mit dem wunderbaren Namen „generelles" Leben Jesu? Die höchst einfache und doch unendlich schwere Sache, das ABC und zugleich das höchste Problem des Christenlebens, die Frage: „Wie habe ich als Christ, als Jünger Jesu, als Glied des Gottesreiches zu leben und zu sterben?"

Auch bei dieser Behandlung Jesus' als Typus des wahren Menschen wird der historische Boden nicht verlassen und die geschichtliche Persönlichkeit nicht zur „abstrakten Idee verflüchtigt." Denn 1) tritt jene Typisierung immer erst auf, nachdem das individuelle geschichtliche Bild Jesu völlig deutlich erfaßt ist, und 2) ist die Idee ja durch diese nunmehr zum inneren Eigentum gewordene Persönlichkeit eine konkrete, zur religiös-sittlichen Kraft in uns geworden. Doch ist jenes Fortschreiten von der Einzelpersönlichkeit zur Idee notwendig, wenn die erstere wirklich zu intensiver weltgeschichtlicher Wirkung für alle Zeiten gelangen soll. Was Jesus vor nunmehr bald 2000 Jahren in anderem Lande anderen Menschen gethan hat, kann das uns viel helfen? Kommt es nicht darauf an, was er in uns und durch uns heute und morgen und in aller Zeit zu wirken vermag?

Die Durchführung der angegebenen Grundsätze im Lebensjesuunterricht wird zur Förderung der Charakterbildung der Jugend dienen, wenn sie durch Männer und Frauen erfolgt, die selbst starke religiös-sittliche Persönlichkeiten sind, in denen Jesu Geist und Gestalt lebt. Denn, wer

Digitized by Google

Jesus nicht kongenial ist, der wird durch einen Lebensjesusunterricht wohl Kenntnisse, aber kaum die Gesinnung und Thaten erzeugen können, um deren Hervorbringung willen Jesus gelebt hat. Wer jedoch auch als Lehrer wahrer Jünger Jesu ist — und diese Jüngerschaft ist an keine dogmatische Meinung über ihn gebunden — der wird nicht bloß durch das Beispiel seines eigenen Lebens vor den Schülern, sondern durch den Charakter, den er dem gesamten Leben der Angehörigen der Erziehungsschule aufzuprägen weiß, den Hauptbeitrag liefern zur Erziehung im Leben und in der Religion Jesu.

Grundsätze für die Behandlung des Lebensjesusunterrichts in der Erziehungsschule.

1. Der Lebensjesusunterricht steht im Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichts in der Erziehungsschule; der ihm vorangehende oder folgende Religionsunterricht ist mit ihm in Verbindung zu setzen.

2. Ziel des Lebensjesusunterrichts ist es, dem Zögling innerlich zu ermöglichen, sich der religiös-sittlichen Charakterstärke Jesu möglichst anzunähern.

3. Als ein Mittel zur Erreichung dieses Zieles dient ein zweifacher und zwar ein naiv-kindlicher und ein geschichtlich-treuer, generell-typischer Lebensjesusunterricht.

4. Beim geschichtlich-treuen Lebensjesusunterricht kommt es darauf an, ein möglichst anschauliches, spannendes, ergreifendes Bild der Entwicklung Jesu zu geben.

a) Hierauf ist vorzubereiten durch einen anschaulichen Unterricht in der Religionsgeschichte bis auf Jesus (I. altgermanische und altisraelitische Volksreligion, II. altprophetisch-sittliche Religion in Israel und Griechenland.) b) Bei diesem sind zu verwerten die gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Lebensjesu-Forschung. c) Für diesen ist ein auf Grund jener Forschung gesichteter und geordneter evangelischer Text zu beschaffen. d) Bei der Auslegung dieses Textes sind alle materiellen Vorgänge, die buchstäblich genommen „Mirakel" darstellen, als geistig-religiös-sittliche aufzufassen. So sind viele „Wundergeschichten" darzustellen als Einkleidungsformen innerer Ereignisse in Jesus, als Gleichniserzählungen über den Verlauf seines Lebens und über die Wirkung, die er auf andere ausübte. e) Hierbei ist alles lediglich kritisch-historische zu vermeiden und nie die religiös-ethisch-erzieherische Seite des Lebensjesusunterrichts außer Acht zu lassen. f) Auf eine beurteilende Charakteristik Jesu ist ebensowenig zu verzichten, wie auf eine Vergleichung Jesu mit den übrigen religiös-sittlichen Heroen der Menschheit und auf eine Zusammenfügung seiner Verkündigung zu einer „Religion Jesu," in deren Mittelpunkt der Begriff des (immanenten, religiös-sittlich-ideellen) Reiches Gottes steht. g) Jesu Charakter ist unter Wahrung geschichtlicher Treue, unter prinzipieller Anerkennung seiner menschlichen Natur in einer dem Wesen der Jugend ergreifbaren Weise zu entwickeln. Sein aktives Heldentum muß dabei in den Vordergrund treten. h) Mit einem Urteil über Jesu Person und Wert ist im Lebensjesusunterricht nicht zu beginnen; es ist auch nicht aufzudrängen. Der Zögling ist dazu zu erziehen aus freier Seele und innerer Ergriffenheit für Jesus heraus — nicht ein dogmatisches, sondern ein sittlich-religiöses Bild von ihm in sich zu gestalten.

4. Bei dem „generellen" Leben Jesu — Stufe der Anwendung — (welches das geschichtliche bereits zu begleiten hat und mit dem Schluß des geschichtlichen auch zur Vollständigkeit zu bringen ist) kommt es darauf an, daß Jesus aus einer individuell geschichtlichen Person außerhalb des Zöglings zu einer typischen, ewigen in seinem Herzen, zu einer religiös-sittlichen Kraft in ihm werde, daß Jesus in ihm zur Geburt und zum Leben gelange.

6. Neben dem Lebensjesusunterricht in der Klasse ist nie außer Acht zu lassen die Erziehung zur Nachfolge Jesu im gesamten Leben des Zöglings. (Vergl. den betr. Abschn. in des Verf. Buch: „Emlohstobba" Dümmler, Berlin.)

Litteratur: Dr. Thrändorf, Das Leben Jesu und der 2. Artikel. Kümmerer, Dresden 1890. — Derf. Die Apostelgeschichte und der 3. Artikel. Daselbst. 1891. — Dr. Just, Das Leben Jesu. Praxis der Erziehungsschule. Heft 4, 5, 6. 1894. Heft 2, 3, 6. 1895. — Dr. Reukauf, Das Leben Jesu. Neue Bahnen. S. 615 ff. 1894. — Walther, Evangelienbuch. Wittenberg, Herrose 1894. — Die unterrichtliche Gestaltung des Lebens Jesu. Ein Beitrag zur sachlichen Kritik des Bangschen Reformvorschlages. Deutsche Schulpraxis. Nr. 20—22, 1894. — Bang, Das Leben Jesu. Ein dringlicher Reformvorschlag. Wunderlich, Leipzig. 1. Aufl. 1893. 2. Aufl. 1895. — Dost, Das Evangelienbuch von Walther und das Leben Jesu von Bang. Deutsche Schulpraxis. Nr. 14, 1895. — v. Rohden, Das Leben Jesu als Lehrstoff. Ev. Schulblatt. Heft 7, 1895. — Kirst, Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe 1895. Deutsche Blätter 1895. Nr. 50, 51. (Vgl. Zange, Nr. 12, 13, 14.) — Mitteilungen des Vereins der

Digitized by Google

Herbartfreunde in Thüringen. Nr. 6 und 7 1895. — Rippold, Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien. Hamburg, Gräfe und Sillem, 1895. — Boelker, Leben und Lehre Jesu nach den vier Evangelien. Für das Bibellesen und den Katechismus bearbeitet. Reuther und Reichard, Berlin 1896. — Begleitwort zu dem Lehrbuch: Leben und Lehre Jesu nach den vier Evangelien. Reuther und Reichard, Berlin 1896. — Wolter, Jesus Christus. Ein Lebensbild nach den 4 Evangelien. Hofmann, Gera 1896. — Kirst, Wie ist das Leben Jesu nach seinem religiösen und sittlichen Inhalte fruchtbar zu machen? Deutsche Blätter. Nr. 51, 1896. — Heyn, Die Behandlung des Lebens Jesu in der Schule. Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen, Nr. 9. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza 1897. Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena. VI. u. VII. Heft, Die Arbeiten des Verf.

Abbotsholme, Derbyshire. H. Lietz.

Lebendigkeit und Lebhaftigkeit

1. Der Unterschied in der Bedeutung. 2. Der lebendige Unterricht. 3. Lebhafte Vorstellungen. 4. Die leibliche Lebhaftigkeit.

1. Der Unterschied in der Bedeutung der beiden synonymen Ausdrücke Lebendigkeit und Lebhaftigkeit ist um so schwerer zu bestimmen, als der Tagesgebrauch dieser beiden Wörter einen solchen fast vollständig aufgehoben hat. Aber auch in der Schriftsprache werden beide sehr häufig in falscher Weise für einander gesetzt, weil dem oberflächlichen Denken dabei ein Fehler in der inneren Darstellung nicht mehr fühlbar wird. Und doch ist ein lebendiger Mensch an sich nicht auch ein lebhafter Mensch. Es giebt zwar noch viele Fälle, in denen selbst der gemeine Sprachgebrauch sich genötigt sieht, lebendig und lebhaft auseinanderzuhalten; doch kommt dabei bei der Flüchtigkeit unseres Lebens der innere Unterschied nicht mehr recht zur Geltung. Viel mag zur Verwischung auch die häufige tropische Verwendung dieser beiden Wörter beigetragen haben.

Wüßten wir, was Leben ist, so wüßten wir auch, was Lebendigkeit ist. Schiller sagt in seiner „Braut von Messina“: „Ein großes Lebendiges ist die Natur, und alles ist Frucht und alles ist Samen“. Dieses Wort giebt uns vielleicht eine kleine Ahnung von dem, was wir suchen. Offenbar könnte hier die Natur nicht ein Lebhaftes genannt werden. Das Lebendige ist das Ursprüngliche, das Produktive; es ändert ewig und ist doch immer dasselbe. Jedes erreichte Ziel ruft einem neuen Ziele. Es ist ein beständiges Werden und Vergehen, das wir nur in seinen sichtbaren Äußerungen beobachten können. Diese Äußerungen vollziehen sich bald langsam, bald schnell; im letzteren Falle gebrauchen wir oft das Wort lebhaft. Dies geschieht bereits in etwas übertragenem Sinne. Denn der Ausdruck „lebhafte Bewegung“ will nicht sagen, daß die Bewegung Leben habe, sondern nur, daß sie von einer Kraft ausgehe, die wir als das Lebendige bezeichnen oder als solches voraussetzen. Lebendigkeit bezeichnet also das Innerste dessen, was wir das Leben nennen, und unter „lebhaft“ verstehen wir die starken, durch die Sinne vernehmbaren Äußerungen des Lebendigen.

Man redet von einem leiblichen und von einem geistigen Leben; dem ersteren schreibt man mehr das Lebhafte, dem letzteren mehr das Lebendige zu. Doch spricht man auch von einem lebhaften Geist, womit die Schnelligkeit des Vorstellungslebens charakterisiert werden soll. Auf die Lebendigkeit und die Lebhaftigkeit sind bekanntermaßen auch die Temperamente von großem Einfluß, ebenso die engeren heimatkundlichen Verhältnisse und das Volk, dem ein Mensch entstammt. Daß Lebendigkeit und Lebhaftigkeit in der Erziehung und im Unterrichte eine große Rolle spielen, versteht sich von selbst.

2. Ein lebendiger Unterricht ist die Grundlage eines lebendigen und lebhaften Vorstellungslebens. Dieser Unterricht hängt aber nicht ab von der äußeren Lebhaftigkeit des Erziehers und einer lebhaften und deutlichen Darstellungsweise desselben, wenn letztere unabhängig vom Zögling und Schüler geübt wird. Das bekannte Wort Jean Pauls: „Leben zündet sich nur an Leben an“ giebt hier Wegleitung. Es will wohl nichts anderes sagen, als daß alles, was durch Erziehen und Unterrichten im Zögling lebendige Gestalt gewinnen, Persönlichkeit werden soll, vorher im Erzieher und Lehrer selbst lebendig geworden sei. Der Lehrer muß Geist haben, sagt F. A. Wolf, und meint damit nichts anderes. Hat er Geist, dann kann er auch naturgemäß d. h. gesetzmäßig unterrichten. Die Gesetze des Unterrichtes stellt die Methodik auf, die fortwährend durch die psychologischen Forschungen geprüft wird. Wer sich gegen die Forderung einer psychologischen Didaktik auflehnt, deutet damit an, daß er als Lehrer das Wesen seines Berufes noch nicht erkannt hat, wenn es nicht gar dafür zeugt, daß er trotz seines Wissens innerlich noch nicht zu Geist und Freiheit durchdrungen ist. „Das

Digitized by Google

Gesetz nur kann uns Freiheit geben," sagt Goethe, und an einem anderen Orte: „Alle Freiheitsapostel, sie waren mir immer zuwider; Willkür suchte doch nur jeder am Ende für sich."

Vor allem darf ein lebendiger Unterricht nicht vom wissenschaftlichen System ausgehen. Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis. Wie sehr der erste Unterricht schädlich wirken kann, wenn er anschauungslos ist, das zeigt am deutlichsten die Mathematik. Weil ihre Grundlagen nicht deutlich und nicht lange genug an Anschauungen mannigfachster Art entwickelt werden, so stellt sich für viele Schüler, bald früher, bald später, die Unmöglichkeit ein, den Ausführungen des Lehrers zu folgen. Hier zeigt sich aber nur, wie wenig der deutlichste Unterricht unter allen Umständen ein lebendiger d. h. produktiver Unterricht ist, der das geistige Wachstum der Schülerseele befördert. Man behilft sich dann allerdings mit der ziemlich gedankenlosen Ausrede, der Schüler sei dafür nicht begabt. Die Anlagen der Menschen sind freilich verschieden, und niemand wird ihre sehr großen Unterschiede leugnen wollen. Wer aber ein vollsinniges Kind d. h. ein Kind, das sehen, hören, schmecken, riechen und tasten kann, auf irgend einem Gebiete der unterrichtlichen Einwirkung entzieht, der vergeht sich an demselben. Viele große Männer erhielten während ihrer Schulzeit von ihren Lehrern schlechte Zeugnisse, und sie wurden trotzdem in ihrem späteren Leben oft auf ihren schwächsten Schulseiten sehr stark. Das sollte uns vorsichtiger machen. Auch auf dem Gebiete des geistigen Lebens heißt es: Wer suchet, der findet.

Nur wenn das Fundament solid erstellt ist, kann auch der anschauungslose, begrifflichste Unterricht höherer Stufen ein lebendiger Unterricht werden. Manchmal geschieht es, namentlich an Privatanstalten, daß man auf gewisse Empfehlungen hin, Schüler, denen der vorauszugehende Unterricht fehlt, in höhere Klassen aufnimmt. Man begeht damit ein großes Unrecht an ihnen; denn der Unterricht dieser Klassen kann für sie kein lebendiger sein, weil ihnen die apperzipierenden Vorstellungen fehlen. Wer lebendig unterrichtet, der übermittelt seinen Schülern nicht bloß ein Wissen, sondern regt in ihnen Gedanken an; die Selbsttätigkeit und die Selbständigkeit nehmen ihren Anfang. Auch eine muntere Stimmung des Lehrers trägt viel zur Lebendigkeit des Unterrichtes bei. Es ist, als könnte sie gewisse, die Auffassung hindernde Vorstellungen beim Schüler zurückdrängen. Zum Besten, was je über einen lebendigen Unterricht gedacht und geschrieben worden ist, gehört die von Herbart begründete und von Ziller weiter gebildete Lehre vom Interesse.

3. Lebhafte Vorstellungen und schnelles Auffassungsgeschick sind nicht immer bei einander. Auch ein schwachsinniger Mensch kann einzelne lebhafte Vorstellungen haben; aber er ist nicht ihr Herr, sondern sie beherrschen ihn. Das Gegenteil einer lebhaften Vorstellung ist eine dunkle, undeutliche Vorstellung. Sind viele solcher in der Seele vorhanden, so wird das Lernen erschwert; mit der Zeit treten Lücken ein und der Schüler vermag dem Unterrichte nicht mehr zu folgen. Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit der ersten der Formalstufen, der Vorbereitungsstufe. Lebhafte Vorstellungen entstehen aber nicht durch eine einmalige, wenn auch lebendige Vorführung der Sache; die Darbietung muß in methodischer Veränderung wiederholt und die Anschauung längere Zeit gemacht werden. Für das Denken ist es notwendig, die Vorstellungen in Reihen zu verbinden und durch vielfache Übung derselben Lebhaftigkeit in sie hineinzubringen, daß sie sich leicht lösen und zu neuen Reihen fügen lassen. In der Beweglichkeit der Vorstellungsmassen charakterisieren sich die einzelnen Schülerköpfe, die dummen, die langsamen, die oberflächlichen u. s. w. Während dumme und langsame Schüler oft nur schwer von einzelnen lebhaften Vorstellungen wegkommen und so dem forteilenden Unterrichte Hindernisse in den Weg legen, ist es für Philosophen und Künstler oft notwendig, eine lebhafte Vorstellung längere Zeit festzuhalten. Dabei muß natürlich ein ausgebildetes Gedächtnis verbunden mit einem festen Willen das Beste thun. Schüler mit allzulebhaften Vorstellungen können leicht auf intellektuelle und sittliche Abwege geraten. Hier muß der Erzieher auf die eine oder andere Weise heilend eingreifen. Unsittlich wirkt es auch, wenn Vorstellungen, mit denen der Schüler arbeitet, dunkel und doch reizvoll für ihn bleiben.

4. Die leibliche Lebhaftigkeit hängt, wenn auch nicht immer, mit der geistigen Lebendigkeit zusammen. Es giebt zwar Schüler, die im Unterrichte ziemlich leblos dastehen, auf dem Spielplatze dagegen sich sehr beweglich zeigen. Ersteres mag zwar seine Ursache auch in einem ihnen nicht zusagenden Unterrichte haben. Über die Lebhaftigkeit auf dem Spielplatze muß der Lehrer sorgfältig wachen, da

Digitized by Google

sie leicht der folgenden didaktischen Unterweisung schaden kann. Die leibliche Lebhaftigkeit muß möglichst bald durch Spiel und Arbeit reguliert werden, damit sie nicht in Unordnung ausarte. Doch hüte man sich wohl, sie durch falsche erzieherische Maßregeln nicht zu unterdrücken.

Litteratur: Tuiskon Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. — W. Preyer, Die Seele des Kindes. — Dr. James Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Übersetzt von Dr. J. Stimpfl.

Zürich. A. Bug.

Lebensart

1. Weiterer und engerer Sinn. 2. Wichtigkeit in der Erziehung.

1. In einem **weiteren und in einem engeren Sinne** tritt uns das Wort Lebensart entgegen. Im allgemeinen verstehen wir darunter die subjektive Erscheinungsform, in der sich das innere Leben eines Volkes oder eines Einzelmenschen offenbart. Für den letzteren gilt dies freilich nur so lange, als seine Lebensart nicht jenes überfeinerte, heuchlerische Wesen annimmt, mit der man seine Umgebung absichtlich täuscht. Jedes Volk, und innerhalb desselben jedes Individuum hat seine eigene Lebensart. Wunderbarerweise stören sich beide nicht, wenn jeder Teil naturgemäß bleibt. Doch kann man die Lebensart eines anderen Volkes annehmen; man kann z. B. als geborener Russe ein echter Franzose, ein ganzer Amerikaner ꝛc. werden. Wie viel dabei von der ursprünglichen angelegten Lebensart aufgegeben werden muß, ist schwer zu sagen. Die Lebensart im weiteren Sinne zeigt sich in der eigentümlichen Auffassung der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse, im Charakter der Wissenschaft, der Kunst und der Litteratur, ganz besonders aber in der täglichen Lebensweise. Hier zeigen sich Unterschiede im Wechsel von Wachen und Schlafen, von Arbeit und Erholung, im Gehen und Stehen, im Essen und Trinken, in der Kleidung, in der Reinlichkeit, in den Festlichkeiten ꝛc. ꝛc. Je höher ein Volk in der Bildung steht, desto feiner ist auch seine Lebensart. Mit der Verfeinerung kann freilich auch der Übelstand verbunden sein, daß viele gute Elemente einer naiven Lebensart dabei verloren gehen und durch mit Recht unsittlich zu nennende ersetzt werden. Völker mit besonders roher Lebensart nennt man wilde Völker.

Im engeren Sinne bezieht sich die Lebensart auf den einzelnen Menschen, auf die Art und Weise, wie er sich im Verkehr mit seinen Mitmenschen giebt. Die naive, rohe und feine Lebensart läßt sich auch an einzelnen Menschen innerhalb eines Kulturstaates beobachten. Leider giebt es Menschen, die in gesellschaftlichen Kreisen die feinste Lebensart zeigen, innerhalb ihrer Familie aber Grobiane und Tyrannen sind. Auch das niederste Volk verlangt von dem Einzelnen, daß er Lebensart habe. Für „feine Lebensart haben“ gebrauchen wir auch die Ausdrücke „Anstand besitzen“, „ein Mann von Welt sein“. Von jeher hat man bei jedem Kulturvolk großes Gewicht auf die Erziehung zu rechter Lebensart gelegt, und viel ist schon darüber geschrieben worden. Im deutschen Mittelalter geschah dies durch die sogenannten Tischzuchten. Zur Zeit der Reformation wollte man der rohen Lebensart dadurch entgegen wirken, daß man sie im Heiligen Grobianus dichterisch personifizierte. Seither ist solche Litteratur nicht mehr verschwunden; ja sie ist in der Gegenwart derart angewachsen, daß man sich aus mehr als einem Grunde zweimal besinnen muß, bevor man der Jugend ein modernes Anstandsbuch in die Hand giebt. Die feine Lebensart ist in jedem Stande zu finden, selbstverständlich mit den Schattierungen, welche Herkommen, Beruf und Stand mit sich bringen. Ein Mann von feiner Lebensart darf nicht ohne weiteres auch als ein gebildeter Mann bezeichnet werden, wenigstens nicht, wenn man das Ideal der Bildung in der Verwirklichung der höchsten sittlich-religiösen Ideen in der Person erblickt. Christian Palmer sagt in seiner „Evangelischen Pädagogik“ mit Recht: „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christentum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmaß verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äußeres Leben schön macht.“

2. Für die Erziehung mögen folgende Punkte zunächst in Bezug auf die Lebensart im weiteren Sinne von Wichtigkeit sein. Es dient zur Selbsterkenntnis und zur Vertiefung der eigenen Bildung, wenn man über Sitten und Gebräuche seines Volkes in pädagogischem Geiste aufgeklärt wird. Wer die Lebensart eines fremden Volkes kennt, der wird manche seiner Lebensäußerungen besser verstehen und das Volk überhaupt objektiver beurteilen. Zu-

Digitized by Google

dem wird eine solche Kenntnis der Selbsterziehung nützlich werden können. Und endlich ist es nicht ausgeschlossen, daß sie den Reisenden in fremden Ländern vor mancherlei Schaden am Leib und an der Seele bewahren kann.

Was die Lebensart im engeren Sinne betrifft, so verweisen wir auf den Artikel „Höflichkeit" im dritten Bande dieses Handbuches und auf die dort angegebene Litteratur.

Litteratur: Thomasin von Zerklære, Der wälsche Gast (enthält eine der ältesten Tischzuchten). — Friederich Dedekinds Grobianus, verdeutscht von Kaspar Scheidt. 1551. (In den Halleschen Neudrucken Nr. 34 und 35.) — Adolf Freiherr von Knigge, Über den Umgang mit Menschen. 1788. — Otto von Leixner, Laien-Predigten für das deutsche Haus. — Adolf Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?

Zürich. A. Hug.

Lebensgemeinschaften

Der Begriff der Biocoenose oder Lebensgemeinde wurde von Professor Möbius, jetzt in Berlin, aufgestellt in seinem Werke: „Die Auster."*) Er bezeichnet damit eine „den durchschnittlichen äußeren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiet dauernd erhalten." Das ist also die wissenschaftliche Definition. Möbius fand bei Untersuchung der Austernbänke an der schleswigschen Westküste, daß auf denselben eine gewisse Summe verschiedenartigen Lebens existierte und zwar bald in dieser, bald in jener Form überwiegend, je nach den Umständen. Auch jedes Feld ist in Möbius' Sinn eine Biocoenose, sofern es gemäß den natürlichen Verhältnissen von Boden, Feuchtigkeit u. s. w. ein gewisses Höchstquantum von Pflanzenwuchs dieser oder jener Gestalt, Kraut oder Unkraut erzeugt. Ähnlich der Wald, ein Fischteich u. a. m.

Es ist klar, daß die Kenntnis der einschlägigen Verhältnisse für die Volkswirtschaft von außerordentlicher Bedeutung ist. Der sorgsame Landmann sucht seinen Acker, der Gärtner seinen Garten möglichst von Unkraut zu reinigen, denn wo solches wächst, kann der Boden keine Nutzpflanzen hervorbringen. Der Forstwirt hat darauf zu achten, daß die Bäume dieses oder jenes Reviers nicht zu dicht in einander wachsen — es wird dazwischen ausgeschlagen — aber auch darauf, daß er die übrigbleibenden nicht über ein gewisses Alter hinaus wachsen läßt, weil sie sonst „zum Schaden stehen", nämlich jährlich nicht so viel Holz ansetzen, wie der eingenommene Platz in einer jüngeren Generation erzeugen könnte. Hier greift der Mensch also ein, weil er seine besonderen Zwecke hat. Ähnlich macht er's in Bezug auf die Auswahl der Arten. — Auch der Fischzüchter verfährt nach ähnlichen Prinzipien. Die junge Brut in Karpfenteichen läßt er durch Hechte verzehren, damit sie den Mastfischen nicht die Nahrung schmälern kann. Einen Beweis für die Wichtigkeit, die man auch anderweitig der Erforschung der inneren Lebensbedingungen von Biocoenosen beilegt, liefert die Einrichtung von biologischen Stationen, für Süßwassertiere z. B. in Plön (in Holstein), für Seetiere auf Helgoland. Diese Anstalten haben den Zweck, die speziellen Lebensbedingungen der Wassertiere (und -Pflanzen) zu untersuchen, welche Temperaturen, welches Wasser, welche Nährtiere und Nährpflanzen, was für Brutstellen u. s. w. ihrer Entwickelung förderlich, welche Rivalen oder Feinde hinderlich und wie dieselben zu bekämpfen sind, damit der Mensch Mittel gewinne, seine Edelfische zu schützen und ihre Ausbildung zu befördern, sie auch an andere geeignete Orte zu verpflanzen. Wenn diese Anstalten zunächst auch nur wissenschaftlichen Zwecken zu dienen scheinen, sofern sie Gelegenheit bieten, zu erforschen, welche „Auswahl von Arten", welche „Zahl von Individuen" unter den wo möglich günstig gesteigerten „äußeren Lebensverhältnissen" in diesem „abgemessenen Gebiet sich dauernd erhalten," so verfolgen sie nach obigem doch auch eine eminent praktische Aufgabe.

So wichtig demnach die Kenntnis der Lebensbedingungen einer bestimmten Biocoenose für eine bestimmte Thätigkeit des Volkswirtes ist, so können wir obige Definition für den Schulunterricht doch nicht fruchtbar machen, denn es würden zu umfassende Spezialkenntnisse erforderlich sein. Und doch wäre eine Anbahnung des Verständnisses einer Biocoenose durch die Schule auch von ungemein hohem idealen und materiellen Interesse — wenn auch nur eine Anbahnung des Verständnisses, damit das künftige Volk solchen Aufgaben, wie sie oben angedeutet sind, nicht fremd gegenüberstehe, sondern sie möglichst fördere. Die Grundzüge liegen schon in dem denkenden Teil der Bevölkerung. Warum läßt der Müller

*) Möbius, Die Auster und die Austernwirtschaft. Berlin, Wiegandt, Hempel & Parey 1877.

Digitized by Google

am Dorfteich jahraus, jahrein auf dem Boden seiner Scheuer eine Marderfamilie hausen, die selbst bei hellem Tage ohne Scheu auf dem Strohdach spielt? „Wenn sie mir auch dann und wann eine Taube, ein Huhn wegholen, so vertilgen sie andererseits eine Unmasse Mäuse, die mir in meinen Korn- und Mehlvorräten viel mehr schaden, als die Marder unter meinem Geflügel.“ Aus ähnlichen Gründen duldet auch der „nicht studierte“ Jäger eine bestimmte Anzahl Füchse in seinem Jagdrevier. Und wenn die Landbesitzer unserer Marsch in dem zur Rede stehenden Punkt etwas weitsichtiger wären, so würden sie sich nicht bemühen, die Störche auszurotten, da ihre Felder um so mehr unter Mäusefraß leiden.

Fassen wir den Begriff einer Lebensgemeinschaft für die Schule einfach dergestalt, daß dem Lehrer ermöglicht ist, die einzelnen Momente den Schülern anschaulich klar zu machen, folgendermaßen*): Eine Lebensgemeinschaft ist eine Gesamtheit von Wesen in einem begrenzten Gebiet, die gemäß dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Bedingungen (Einflüssen) existieren und außerdem vielfach von einander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, resp. auf einander und das Ganze einwirken.**)

Die Lebensgemeinschaft ist also „eine Gesamtheit von Wesen, die gemäß dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammenleben.“ Jedes Lebwesen ist so ausgerüstet, daß es existieren kann, (sonst würde es eben nicht existieren) und das Streben, sich zu erhalten, liegt in seiner innersten Natur. Selbstmord kommt unter Tieren nicht vor. Es bleibt vorläufig die Frage offen, wie sie hierher gekommen sind, ob durch selbstthätige Wanderschaft, oder durch Einwirkung des Menschen, oder zufällig durch Naturkräfte, wie Luft- und Wasserströmungen oder Tiere. Wohl aber muß das einzelne Wesen nach seinen Bedürfnissen von Luft, Licht, Boden, Wasser, Umgebung, Nahrung u. s. w. betrachtet werden, damit erkannt wird, unter welchen „chemisch-physikalischen Bedingungen“ dieses Wesen existiert. Aus Vergleichungen ergaben sich bald die Ursachen ihres Zusammenlebens, sowie ihre Abhängigkeit und Einwirkung auf Einzelne und Gesamtheit. Zur Verdeutlichung des letzteren sei nur auf einen Vergleich der Ansiedler und Besucher in Laub- und Nadelwald hingewiesen. Als ausführlicheres Beispiel diene folgendes: Raps gedeiht nicht auf jedem Boden, z. B. sieht man ihn nirgends auf Heideland. Eine einfache Untersuchung seines Bodens durch Schlämmen u. s. w. (s. „Dorfteich“ S. 229: Der Grund des Teiches!) lehrt, daß die Pflanze lehmhaltigen, sehr fruchtbaren Boden zu ihrem Gedeihen bedarf. Andere Pflanzen von gleichem Bedürfnis (Unkräuter) siedeln sich in ihrem Schatten und unter ihrem sonstigen Schutze an. Im Spätherbst oder Winter kommt das Wild bei den jungen Pflanzen zu Gast. Zur Zeit der Blüte wird das Rapsfeld von einer Unzahl honigsuchender Insekten besucht: die gelbe Farbe lockt sie schon aus weiter Ferne heran, und der süße Duft, den selbst wir Menschen in der Nähe eines solchen Feldes spüren, ladet sie zum Genuß ein. Welchen Dienst leisten sie? Welchen Lohn haben sie dafür? Aber auch der Rapskäfer, Nitidula aenea, stellt sich ein und verwüstet die Blütenknospen, oder der Hain-Flohkäfer, Phyllotreta nemorum, verzehrt die Samen. — Wenn im anderen Jahr Weizen auf demselben Acker steht, so ist schon der Anblick ein ganz anderer: Mangel an scheinenden Blüten, statt deren graue Ähren, in welche der Wind Wellen treibt; schlanke Halme mit (schmalen) Grasblättern, die das Sonnenlicht nur wenig am Durchdringen hindern. Blaue Kornblumen und rote Kornraden dringen auf langen Stielen bis an die Oberfläche des Ährenmeeres empor. Am Grunde desselben finden Anagallis, Ehrenpreis, rote Miere u. a. noch Licht genug und nahrhaften Boden. Honigsuchende Insekten findet man nicht (warum nicht?), höchstens hört man eine einsam dahinschwingende Biene summen. Dagegen erhebt sich hier und da eine Lerche aus dem Halmenmeer, vielleicht läßt eine Wachtel sich hören. Dort ragen über den Ähren, gleich Disteln, die Geweihe von Hirschen (oder Rehen) hervor, welche Tiere in dem Korn Nahrung und zugleich Schutz finden. Im Spätsommer hält eine Unzahl von Sperlingen ihre Mahlzeiten an den reifen Ähren, und ist das Korn gemäht, so kann man zahlreiche Mauslöcher im Boden bemerken. Bei der späteren Bearbeitung des Bodens findet man (je nach dem Jahr) auch Engerlinge, und Möven und Störche folgen

*) S. „Dorfteich“. 2. Aufl. (6.—10. Tausend. S. 34. Kiel und Leipzig bei Lipsius & Tischer. 1891.

**) Weil diese Definition sich nicht völlig mit der Möbiusschen von Biocoenose deckt, wird in folgendem der Ausdruck „Lebensgemeinschaft“ gebraucht.

Digitized by Google

dem Pflüger. Also andere Pflanzen und Tiere, als diejenigen des Vorjahres, finden jetzt Nahrung, Wohnung, Schutz, überhaupt, was sie zu ihrem Leben gebrauchen, auf dem Acker. — Wenn der Mensch nun seine Hand gerührt hat, den Nutzpflanzen ihre Stätte zu bereiten, wenn er gedüngt, gepflügt, geeggt, gesäet und untergeeggt hat, so ist seinerseits das Nötige vorläufig geschehen, unbeabsichtigt auch für die Einmieter und Besucher. Er muß sich aber bewußt bleiben, daß noch andere Faktoren in Betracht kommen, über die er nicht gebieten kann, und daß, je mehr er in die Natur zwecks seines Nutzens eingreift, desto mehr er sich auch wieder von ihr abhängig macht, denn er fügt sich, wenn auch als oberstes Glied in die Lebensgemeinschaft ein. Gegen Winter steht das Rapsfeld vielleicht gleichmäßig schön, und wenn die Saat erst ausgedroschen ist, kann der Besitzer sich eine Summe von verschiedenen Tausend Mark zur Bezahlung von Pacht oder Zinsen berechnen. Allein im ungünstigen Winter (physikalische Einflüsse von feuchter Kälte!) erfriert der größte Teil der Pflanzen. Zahlreiche große Flecke liegen ganz kahl, andere zeigen vereinzelt kümmerliche Pflanzen. Arbeit, Mühe nnd Kosten sind vergebens aufgewendet und wenn nach nochmaliger Bearbeitung des Bodens das Feld nicht einen schönen Ertrag an Sommerweizen liefert, so ist der Landmann ein wirtschaftlich ruinierter Mann. — Aber wenn auch das Wetter während des Jahres der Entwickelung und Fruchtbildung der Pflanzen günstig war, sodaß der Acker reichen Segen trägt: zur Zeit der Ernte wechseln Regengüsse mit warmem Sonnenschein ab. Die Rapsschoten öffnen sich und entleeren die Samenkörner auf die Erde, oder die Weizenkörner beginnen auf dem Halm zu keimen („wachsen aus“) — wo bleibt auch in solchem Fall die bis dahin gehegte Hoffnungsfreudigkeit des Landmanns? Er leidet mit der Gesamtheit. —

Wenn verschiedene kleine Lebensgemeinschaften, wie sie sich in der speziellen Heimat darbieten, auf Grund von Beobachtungen den vorstehenden Andeutungen gemäß behandelt (und verglichen) werden, nachdem zunächst die einzelnen Glieder für sich nach ihren Einrichtungen, Lebensbedürfnissen, ihrem Verhältnis zu anderen Gliedern (Einwirkung und Abhängigkeit) betrachtet sind; wenn auch speziell auf das Verhältnis des Menschen zu dieser Lebensgemeinschaft Rücksicht genommen wird: dann kann man (wenn man will) jeden Heimatsort im Lichte der gewonnenen Erkenntnis als eine Lebensgemeinschaft von Menschen betrachten, in welcher das einzelne Glied je nach seinen Gaben, Kräften und Bedürfnissen dient und empfängt; dann kann man auch sehr wohl außerheimatliche Lebensgemeinschaften anschaulich-unterrichtlich behandeln, z. B. können wir im Norden ein zutreffendes Bild von den Weinbergen des Südens und ihrer Bedeutung (Schädlinge!) entwickeln.*) Wir können aber im weiteren Verlauf Europa mit seinen einzelnen Lebensgemeinschaften, deren Verschiedenheit Handel und Verkehr bedingt, natürlich mit seinem Klima, seiner Küstenentwickelung u. s. w. in den Kreis unserer Betrachtung ziehen. Ob man das in der Naturgeschichts- oder Geographiestunde vornehmen will, ist hier gleichgiltig. Jedenfalls wird durch eine eingehende Betrachtung von heimischen Lebensgemeinschaften das Verständnis für Land und Leute der Ferne inmitten ihrer Naturumgebung außerordentlich angebahnt und einem toten Anlehren thunlichst vorgebeugt. Schließlich kann man ja auch die Erde als eine große Lebensgemeinschaft behandeln und, im weiteren Sinne, selbst unser Sonnensystem mit einem Blick in das Weltall. („Dorfteich“ S. 43 B.)

Hier ist nur eine Perspektive eröffnet, wohin die gründliche Behandlung von Lebensgemeinschaften führen kann, keineswegs aber ist gesagt, dahin führen soll. Für den Lehrer kommt es besonders darauf an, sich weiser Einschränkung zu befleißigen, Einschränkung bezüglich der Zahl der zur eingehenden Besprechung auszuwählenden Gegenstände und der zu behandelnden Lebensgemeinschaften. Stets aber muß das eigentliche Wesen der Lebensgemeinschaft klar hervortreten, natürlich auf

*) Kann man in obiger Weise eine Lebensgemeinschaft für ganz Deutschland behandeln, wenn für die Heimat eigentümliche Lebensgemeinschaften nicht behandelt sind? Nein, und nochmals nein! Dem Kinde kann etwas andoziert werden, aber überzeugende Kraft besitzt das Erlernte nicht. Ein wirklicher Obstgarten ist in Schleswig-Holstein, wo hauptsächlich Körnerbau und Viehzucht getrieben wird, selten vorhanden; wenig stimmen Nord- und Süd-, Ost- und Westdeutschland in ihren volkwirtschaftlichen Betrieben überein („chemisch-physikalische Verhältnisse“)! Wenn Lebensgemeinschaften nicht einmal im Westen und Osten einer und derselben Provinz, z. B. Schleswig-Holstein, dieselben sind, da sollen Lebensgemeinschaften des deutschen Reiches — in der Schule behandelt werden?! Von solchen litterarischen Bestrebungen muß ich mich durchaus lossagen. Sie schieben die Karre nur aus einem Sumpf in den andern, lehren statt Verbalismus — Verbalismus nur unter hochtönenden Namen.

Digitized by Google

Grund genauer überzeugender Beobachtungen des Lehrers und der Schüler. Dann erzielt man, abgesehen von einzelnen praktischen Winken, die zu geben hier und da möglich sind, jedenfalls die Grundlage für eine sichere Weltanschauung, die, zu Fleisch und Blut geworden, für das spätere Leben des Menschen in Beruf und Zusammenleben von ungeahnter Bedeutung werden kann.

Wie aber gestaltet sich die Sache, wenn man eine „Lebensgemeinschaft" einfach als eine „Gruppe" von Lebwesen behandelt, die sich dem Auge nun gerade darbietet? Da kann jede einzelne Pflanze nach ihren Blättern, der Zahl, Stellung und Größe ihrer Staubfäden, das einzelne Tier nach Zahl der Tarsen- oder Fühlerglieder u. s. w. — selbst nach ihrem Leben behandelt werden; wieviel wird der Blick über das Einzelne hinaus erweitert? Oder, wenn andererseits zu gunsten der mißverstandenen oder mißgedeuteten Konzentrationsidee eingehende Erörterungen, die sonst in den Chemie- oder Physikunterricht fallen sollten, gepflogen werden; wenn derartige Erörterungen über Verkehrsmittel beispielsweise an die Betrachtung des menschlichen Fußes geknüpft werden: verdienen solche Zusammenkuppelungen den Namen einer Lebensgemeinschaft und können sie auch nur ganz entfernt etwas Ähnliches erzielen, wie oben angedeutet? Mit nichten! (Ich unterlasse es, hier bezügliche Litteratur anzuführen, absichtlich.) Eben einerseits die Verflachung, die man dem Begriff der Lebensgemeinschaft hat angedeihen lassen, andererseits der größere Umfang, den man unter „Lebensgemeinschaft" einschließen möchte, hat die gute Sache teilweise in Mißkredit gebracht. Was davon zu halten ist, wird der Leser ermessen können. Und wer das eigentümliche Leben der einzelnen Pflanze, des einzelnen Tieres beobachtet und kennen lernt, wird bei einigem Ernst auch eine wirkliche Lebensgemeinschaft zum Segen für die Schule und das Volk, ohne besondere Lehrbücher und Leitfäden (S. d. Art.), behandeln können.

Litteratur: Vergl. d. Art. Gruppenunterricht. — Schmeil, Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Stuttgart, Erwin Nägele 1897.

Kiel. Fr. Junge.

Lebensordnung

1. Notwendigkeit. 2. Aufgabe. 3. Hindernisse.

1. Die Notwendigkeit einer bestimmten Lebensordnung ergiebt sich, so bald wir an die Unzulänglichkeit aller Erziehungsmaßregeln denken. Mag auch der Mensch das Produkt seiner Erziehung sein, so spielen so viele sogenannte verborgene Miterzieher in die Erziehungsarbeit hinein, daß das Produkt derselben oft ganz anders aussieht, als man gewollt hat. Unter Kindern, welche scheinbar dieselbe gute Erziehung genossen haben, geraten die einen, andere mißraten, während Kinder aus ganz ungeordneten Verhältnissen, die nach unserem Begriffe keine Erziehung gehabt haben, später zu achtbaren Männern und Frauen werden. Wir können unter Umständen wohl für die Erreichung eines bestimmten Lehrzieles garantieren, aber für den bestimmten Erfolg unseres pädagogischen Thuns können wir nicht einstehen. Wir können nur unsere Pflicht thun und dabei beten, wünschen und hoffen, daß Gott seinen Segen zu unserer Arbeit gebe. Dem christlichen Pädagogen ist Erzieharbeit von jeher auch Kniearbeit gewesen.

Trotzdem die Erziehung eine so zweifelhafte Sache ist, dürfen wir doch nicht mutlos werden und sie etwa dem Zufall überlassen wollen. Es geschieht denn dies in der That auch nicht. Die Pflicht der Erziehung ist so tief mit unserem Wesen verbunden, daß nur ganz entartete Menschen sich derselben entschlagen können. Je höher der Mensch sittlich steht, um so gewissenhafter nimmt er es auf mit der Erziehung seiner Nachkommen. Er überlegt nicht nur, welche Grundsätze er ihnen für ihr Wollen und Handeln beizubringen habe, sondern auch, wie er ihnen diese Grundsätze zu einem unverlierbaren Eigentum machen könne. Dabei kommen ihm drei Erziehungsmittel auf halbem Wege entgegen, das Beispiel, das Gedächtnis und die Gewöhnung, wovon die beiden ersteren wieder wesentlich dem letzteren dienen.

Die Erziehung will in der Seele des Zöglings den Grund zu einem sittlich-religiösen Charakter legen. Der Charakter zeigt sich in dem, was der Mensch beständig will, im Gegensatz zu dem, was er beständig nicht will. Es kommt also in der Charakterbildung wesentlich auf die Bildung des Wollens an. Für das, was der Mensch will, ist zunächst nicht sein Wissen, sondern der Einfluß seines Umganges am maßgebendsten, mit anderen Worten, das Beispiel des Erziehers ist die Hauptsache. Doch wirkt auch das Beispiel nicht durchschlagend, so sehr auch seine Macht durch einen erziehenden Unterricht verstärkt werden kann. Ein zweites Mittel, ein Beharren des Wollens zu erzeugen, ist die

Digitized by Google

Gewöhnung, deren Aufgabe es bleibt, das Gedächtnis des Willens zu bilden. Durch Regierung und Zucht muß das Kind an ein regelmäßiges Rechtthun gewöhnt werden. Das Resultat einer bestimmten Gewöhnung nennen wir eine Gewohnheit. Gute Gewohnheiten erleichtern das Entstehen des Charakters. Man vergleiche dazu, was in den Artikeln, Befehl, Beispiel, Charakter, sittliche Entschließung, Gehorsam, Gewöhnung u. a. dieses Handbuches gesagt ist. Geht nun der Erzieher darauf aus, die guten Gewohnheiten in ein System zu bringen, damit sie intensiver wirken, so legt er den Grund zu dem, was wir eine bestimmte Lebensordnung heißen. Da sich die Gewohnheiten nur in ganz konkreten Fällen offenbaren können, so richtet sich die Lebensordnung nach Stand und Beruf des Individuums, und damit wird sie für das sittliche Thun desselben zu dem, was sie sein soll, zu einer rechten Hülfe auf seinem Lebenswege.

Man meine nun nur nicht, die Forderung einer Lebensordnung in dem eben aufgestellten Sinne sei ein modernes theoretisches Fündlein. Die Kulturgeschichte belehrt uns, daß die alte Zeit in ihrer naiven Erziehung, ohne theoretische Begründung, großes Gewicht auf sie gelegt hat. Der Bauer auf dem Lande, der Bürger in der Stadt, der Adelige suchten in der gewissenhaftesten Weise das, was sie für das leibliche und sittliche Gedeihen ihres Standes für gut und recht fanden, als eine ihr Leben erleichternde Norm den Nachkommen zu übermitteln. Erst der zerfahrene Freiheitsbegriff unserer Tage, das Auseinanderfallen des Hauses als einer sittlichen Gemeinschaft haben die Entstehung einer solchen Lebensordnung verunmöglicht und das Gedächtnis an sie an vielen Orten bereits ausgewischt. Wohl hat es an Mahnrufen nicht gefehlt. Es sei hier nur an die Bücher von Thiersch und Riehl erinnert, sowie an das der neuesten Zeit angehörige Buch über das Glück von Hilty. Zudem wurden alte gute Bücher über diesen Gegenstand, wie Fischart's Ehezuchtbüchlein und Moscherosch's Insomnis cura parentum in Neudrucken zugänglich gemacht. Gute Menschen gaben diesen Bestrebungen ihren Beifall. Aber nirgends zeigt sich eine ernstliche Rückkehr zu dem, was man als das Bessere anerkennen mußte. Überall heißt es: Wir können nicht mehr; die Zeiten sind andere geworden, und mit einem gutmütigen Blick auf die gute, alte Zeit sucht man sich über die tiefen sittlichen Schäden der Gegenwart hinwegzutäuschen. Doch „der Mensch kann, was er will, wenn er will, was er soll, und wenn er sagt, er könne nicht, so will er nicht." Die Erziehung zu einer sittlichen Lebensordnung ist etwas, was er soll; das sagt ihm sein Gewissen.

Die pädagogische Lösung dieser Aufgabe fällt der Hauptsache nach naturgemäß der Familie zu. Eine gute Hilfe kann sie an der bewußten oder unbewußten Mitarbeit der Gesellschaft haben, wenn diese mit dem Geist der Familie übereinstimmt. Die Aufgabe selbst zerfällt der Hauptsache nach in fünf Teilaufgaben. Vor allem ist das Kind an Reinlichkeit zu gewöhnen. Reinlichkeit ist die Grundlage jedes leiblichen und geistigen Wohlergehens. Die äußere Reinheit ist der inneren Reinheit Unterpfand, sagt Rückert. Die Gewöhnung zur Reinlichkeit beginnt mit der Geburt und muß ununterbrochen und unnachsichtig fortgesetzt werden, bis der Mensch ihren Wert selbst einsieht und sie zur Führerin seines Lebens macht. Mit der Reinlichkeit muß dem Kinde die Ordnung angewöhnt werden. Comenius nennt sie die Seele der Dinge. Die Ordnung zeigt sich darin, wie der Mensch die Dinge seiner Umgebung und seines Besitzes aufstellt und verwahrt. Sie offenbart sich aber auch in der Einteilung der Zeit. Jeder Tag, jede Woche, das ganze Jahr ist für Arbeit und Erholung in abgemessene Teile gegliedert. Für die Jugend selbst ist das Festhalten an bestimmten Schlafens- und Essenszeiten wichtig. Wer Ordnung hat, arbeitet leicht. Er weiß in jedem Augenblick, wo er seine Werkzeuge findet, und eine bestimmte Zeiteinteilung sagt ihm, was er am Vormittag und am Nachmittag, was er in dieser oder jener Jahreszeit u. s. w. zu thun hat. Wie sehr solche Ordnung auch in religiösen Dingen (Hausgottesdienst, Sonntagsfeier) von Wichtigkeit ist, braucht hier nur erwähnt zu werden. Die Kinder an Ordnung gewöhnen, heißt nichts anderes, als ihnen den Fortschritt im Leben ermöglichen.

Die dritte Teilaufgabe in der Erziehung zu einer sittlichen Lebensaufgabe besteht in der Gewöhnung zur Arbeit. Das Kind verlangt nach Bethätigung seiner Kräfte. Im Spiel sucht es eine Ausgleichung derselben. Aber so wichtig das Spiel ist, so ist es doch noch keine Arbeit. Dem Kinde soll die Spielzeit nicht verkümmert werden, aber man darf sie auch nicht zu lange ausdehnen. Damit die rechte Liebe zur Arbeit entsteht, müssen die Kinder

Digitized by Google

früh mit derselben bekannt werden. Wir betrachten es als einen Fehler, wenn man mit der Gewöhnung zur Arbeit zu spät beginnt, um wie man sagt, den Kindern ihre Jugendzeit nicht zu verderben. Schon manchem ist um dieser Nachsichtigkeit willen das ganze Leben verdorben worden. Die Arbeit entehrt die Jugend nicht. Menschen, die nicht arbeiten, verdienen auch nicht Menschen genannt zu werden. Auf zwei Momente ist die Jugend aufmerksam zu machen, auf den sittlichen und auf den ökonomischen Wert der Arbeit, wobei der erstere immer höher gestellt werden muß. Für den letzteren kommt die Erziehung für die Stellung zum Gelde noch in Betracht. Wer die Arbeit im richtigen Sinne kennen gelernt hat, wird weder ein Vergeuder noch ein Geizhals sein, und das ist für die eigene Lebensführung sehr wichtig. Die sittliche Lebensordnung verlangt also vom Menschen, daß er arbeiten könne.

Mit der Kunst des Arbeitens muß sich aber noch eine andere Kunst verbinden, die Kunst, Zeit zu haben. Diese zu lehren, ist eine vierte Aufgabe. Es ist dies keine neue Kunst. Die alte Zeit hat sie vortrefflich zu üben verstanden. Im arbeitsreichsten Hause fand man Zeit, dem Nächsten in der Not beizustehen, ohne Sonntagsarbeit mit seinen Geschäften fertig zu werden, in die Kirche zu gehen u. s. w. Heute ist das anders geworden. Die Leute haben keine Zeit mehr, oft nicht einmal für sich. Wie man aber trotzdem auch in der Gegenwart noch Zeit haben könnte, das zeigt sehr schön Hilty in seiner Abhandlung über „Die Kunst, Zeit zu haben“ (Glück, 1. Band, S. 151—176), auf welche Arbeit wir statt jeder weiteren Ausführung verweisen.

Die letzte und nicht unwichtigste Aufgabe besteht darin, den Zögling in die richtige Auffassung der gemeinnützigen, sozialen, staatlichen und kirchlichen Pflichten einzuführen. Die Wichtigkeit dieses Punktes ist sofort ersichtlich, sobald wir uns erinnern, wie schwer es einem von Hause aus an solche Pflichten nicht gewöhnten Menschen wird, hier überhaupt Pflichten zu erblicken. Die Erziehung nach dieser Richtung hin ist zudem ein wesentliches Mittel in der Bekämpfung der Selbstsucht und für die Anerkennung dessen, was Gesellschaft, Staat und Kirche für unser individuelles Wohl beitragen.

Je einfacher die Verhältnisse in einer Familie sind, um so leichter läßt sich die oben umschriebene fünffache Aufgabe lösen. Man könnte nun freilich besorgen, daß durch eine derartige Erziehung der Geist der Pedanterie in die Familienglieder hineinkomme. Das mag auch da und dort der Fall sein. Aber unter den Übeln, welche die Erziehung im Gefolge haben kann, ist sie offenbar das kleinste. Übrigens ist die Pedanterie mehr gefürchtet, als sie wirklich schadet. Goethe ruft einmal aus: „Gott segne die Pedanten, da sie so viel Nützliches beschicken!“ Und in anderer Umgebung sagte er: „Alle bedeutenden Menschen, die in ihrer Lebensweise eine gewisse Regelmäßigkeit und feste Grundsätze besitzen, die viel nachgedacht haben und mit den Angelegenheiten des Lebens kein Spiel treiben, können sehr leicht in den Augen oberflächlicher Beobachter als Pedanten erscheinen.“ Darum dürfen wir in der Erziehung vor der Pedanterie keine zu große Angst haben.

3. Die Hindernisse, welche sich der Lösung obiger Aufgabe entgegenstellen, sind zahlreich. Wir rechnen dazu alles, was in den ersten zwanzig Lebensjahren den beständigen, fortwährend bildenden Einfluß der Familie zeitweise oder ganz verunmöglicht. In dieser Beziehung müssen wir schon viele Veranstaltungen der modernen Pestalozzigesellschaften, die Volkshochschulkurse u. s. w. verurteilen, weil sie die Jugend, statt sie um den Familientisch zu versammeln, von demselben wegziehen. Es ist dies ganz gegen den Sinn und Geist Pestalozzis, der ja die Familien aufbauen wollte. Aber auch, wer Mann und Frau gleich stellen will, der Feminismus in jeder Form, ist unfähig, im Geiste einer sittlichen Lebensordnung zu erziehen. Dem modernen Menschen überhaupt ist vielfach das Verständnis für die pädagogische Wirkung der Wohnstube auch im reiferen Jugendalter verloren gegangen. Wir reden gar nicht von den Sozialdemokraten. Diesen ist jede Zerstörung recht. Je schneller die Familie vernichtet ist, desto besser ist dies für ihre Zwecke.

Neben den allgemeinen giebt es auch eine Reihe besonderer Hindernisse. Das wichtigste ist, wenn Vater und Mutter als die ersten Pfleger und Erzieher selbst kein rechtes Verständniß für Reinlichkeit und Ordnung haben. Da wird oft der Grund zu einem recht elenden leiblichen und geistigen Leben gelegt. Namentlich sollte man vorsichtiger sein mit allen jenen Lebensverrichtungen, die sich ins Verborgene hüllen. Unkenntnis der Eltern in diesen Dingen

Digitized by Google

oder Gewissenlosigkeit haben schon manchen Menschen um sein Lebensglück gebracht. Hat die vorschulpflichtige Zeit schon ihre Pflicht nicht gethan, so kann während der Schulzeit noch weit mehr versäumt werden. Man kann über die Kindergärten ꝛc. noch so viel Schönes sagen, ein notwendiges Übel bleiben sie unter allen Umständen. Selbst die Schule kann für die Bildung einer sittlichen Lebensordnung nur dann unschädlich genannt werden, wenn sie in christlichem Familiengeiste eine Erziehungsschule ist und keine bloße Wissensschule sein will. Die Gegenwart zeigt ja je länger je mehr, daß Wissen wohl eine Macht, oft eine recht gefährliche, sein kann, aber daß es keine Bildung ist. Bildung ist wohl Volksbefreiung, aber nur dann, wenn man Bildung nicht gleich Wissen setzt, sondern in ihr etwas Höheres sieht, die Verwirklichung der sittlichen Ideen in der Persönlichkeit.

Ein weiteres Hindernis bildet das Lehrlingswesen, besonders seit die Lehrlinge nicht mehr in den Familienverband ihrer Meistersleute aufgenommen werden. Es ist ein Unglück, daß man diesen jungen, unerzogenen Leuten so große Freiheit gestattet, und ein noch größeres Unglück ist es, daß vielen Meistern ganz das Bewußtsein abgeht, für das sittliche Werden der Lehrlinge verantwortlich zu sein. Zudem geschieht durch staatliche und gewerkschaftliche Verordnungen für die Fortbildung in Abendkursen oder in Sonntagskursen noch viel, um sie jedem erzieherischen Einflusse zu entziehen. Ein besonders starkes Übel ist die Vereinsmeierei der Gegenwart.

Eine andere Reihe von Hindernissen liegt in den modernen gesellschaftlichen Einrichtungen. Selten wohnt der verheiratete Sohn noch bei dem Vater. Daraus aber ergaben sich eine Menge von gemütlichen Beeinflussungen von den Großeltern auf die Enkel. Wenn der Knabe oder das Mädchen auf den Knieen des Ahnis oder der Ahne von allen Zeiten erzählen hörte, mußte dies mit der Zeit auf seine Denkweise bestimmend einwirken. Es entstand so ein für die Gestaltung der Lebensordnung wirksamer Familiengeist. Dieser ist in der neueren Zeit auch dadurch verunmöglicht, daß viele Menschen keine festen Wohnsitze mehr haben. Die Arbeit in den Fabriken nötigt manche Familien, von einem Ort zum andern zu ziehen, und oft muß in der neu bezogenen Heimath die Wohnung beständig gewechselt werden. Dabei kann aber kein Heimatsgefühl entstehen, was für die Lebensordnung so wichtig ist. Der Mensch wird ein Weltbürger, und das Klare und Bestimmte einer sicheren Lebensordnung verwandelt sich in Unruhe und Ungewißheit. In den höheren Ständen wird durch die Pflege des Dilettantismus erzieherisch viel geschadet. Die Mädchen z. B. dürfen nicht mehr arbeiten. Dafür aber sollen sie sich als Malerinnen, als Schriftstellerinnen, überhaupt als Künstlerinnen mannigfacher Art bethätigen, wofür sie meistens kein Talent haben.

Die Erziehung zur Lebensordnung muß ein Grundsatz der sittlich-religiösen Erziehung werden; denn Gott ist ein Gott der Ordnung.

Litteratur: Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik. — Heinrich W. J. Thierich, Über christliches Familienleben. — W. H. Riehl, Die Familie. — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie u. s. w. — Tuiskon Ziller, Allgemeine Pädagogik. — C. Hilty, Glück, 2 Bde. — Ed. Ackermann, Die häusliche Erziehung. — Otto von Leixner, Laien-Predigten. — Adolf Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? — F. Bettex, Natur und Gesetz. (Ohne Frage eines der lesenswertesten Bücher der Neuzeit.)

Zürich. A. Hug.

Lebensüberdruß

1. Krankhafter und nicht krankhafter Selbstmord. 2. Häufigkeit. 3. Psychologische Entstehung des nicht krankhaften Selbstmords; 4. des krankhaften Selbstmords. 5. Verhütung.

1. Krankhafter und nicht krankhafter Selbstmord. In mindestens zwei Drittel aller Fälle (Statistik von Morselli) ist der Selbstmord durch Geisteskrankheit und zwar vorzugsweise Melancholie und Hypochondrie bedingt. Dieser Satz trifft wahrscheinlich auch für das Kindesalter zu. Viel seltener sind die Fälle, in welcher keine Psychose vorliegt, sondern ein normaler Affekt, wie z. B. begründete Angst vor Strafe ꝛc., den Selbstmord bezw. Selbstmordversuch veranlaßt.

2. Häufigkeit. Aus der Statistik Morsellis ergeben sich folgende Zahlen:

Auf 1 Million männlicher Personen kommen Selbstmörder unter 16 Jahren in

Preußen	1869—1872	10,8 %	(2,0)
	1873—1875	10,5 %	(3,2)
Sachsen	1847—1858	9,6 %	(2,4)
Frankreich	1851—1860	3,6 %	(1,6)
Österreich	1852—1854	3,7 %	(0,43)
England	1861—1870	4,0 %	(10.—15.J.)
Italien	1872—1876	3,2 %	(1,0) [(3,0)
Dänemark	1865—1871	28,0 %	(3,0)

Digitized by Google

Die in Klammern beigefügten Zahlen beziehen sich auf das weibliche Geschlecht. In Städten ist die Zahl der Selbstmorde im Kindesalter größer als auf dem Lande. In der Statistik Durand-Fardels kommt ein Selbstmord im 5. Lebensjahre vor.

Derselbe Morselli giebt auch über die Ursachen eine eingehende, allerdings nicht einwurfsfreie Statistik. Der Selbstmord im Kindesalter war danach z. B. veranlaßt in Preußen 1869—1872 durch Psychose bei 12% der Knaben und 9% der Mädchen. Furcht vor Strafe bei 30% der Knaben und 41% der Mädchen.

Die Bedeutung von Psychose für den Selbstmord des Kindesalters geben diese Zahlen jedoch nicht ausreichend wieder. In dieser Statistik bleiben nämlich 43% der Fälle außer Berechnung, weil die Ursache nicht zu ermitteln war. Es liegt auf der Hand, daß gerade unter diesen motivlosen Selbstmorden sehr viele Fälle enthalten sind, in welchen die den Selbstmord veranlassende Psychose übersehen wird. Gerade diejenige Psychose, welche am häufigsten zum Selbstmord treibt, die Melancholie wird vom Laien leider zu oft ganz übersehen.

3. Psychologische Entstehung des nicht krankhaften Selbstmordes. Die Entstehung des nicht krankhaften Selbstmords ist in der Mehrzahl der Fälle auf einen übermächtigen Affekt zurückzuführen. Furcht vor Strafe spielt die größte Rolle. Trauer um den Tod von Angehörigen (z. B. in einem Falle Durand-Fardels), gekränktes Selbstgefühl (Fälle von Brierre de Boismont Falret u. a.) Mißhandlung (nach der nicht ganz zuverlässigen Angabe von Durand-Fardel 132 von 192 Fällen seiner Statistik), Nachahmung (Fälle von Durand-Fardel u. a. m. Nicht selten handelt es sich um erblich belastete Kinder. Bei den Knaben überwiegt Erhängen, bei den Mädchen Ertränken. Auffällig ist bei letzteren auch der relativ hohe Prozentsatz der Vergiftungen. Eine prädisponierende Rolle spielt die Frühreife.

4. Die Entstehung des krankhaften Selbstmords ist nach der zu Grunde liegenden Psychose verschieden. Meist handelt es sich um Melancholie und geht der Selbstmordversuch direkt aus der für die Melancholie charakteristischen primären Angst (mit oder ohne Wahnvorstellung) hervor. Seltener führt die akute halluzinatorische Paranoia (Angst vor schreckhaften Halluzinationen), oder Neurasthenie (Hypochondrische Wahnvorstellungen), die Hysterie u. s. w. zu Lebensüberdruß und Selbstmordversuchen.

5. Verhütung. Für diese ergeben sich aus der Analyse der Aetiologie der einzelnen Fälle folgende Regeln: Fernhalten der Kinder von den Gesprächen der Erwachsenen, vom Theater, von der Lektüre aller Zeitungen, Romane u. s. w., frühzeitige Gewöhnung an Beherrschung der Affekte, individualisierende Vermeidung aller das Ehrgefühl des Kindes verletzenden Strafen, überhaupt Maßhaltung in den Strafen und noch mehr in den Strafdrohungen, namentlich bei frühreifen, bei exzentrischen und bei erblich belasteten Kindern. Über die Verhütung des krankhaften Selbstmords ist namentlich der Artikel Melancholie zu vergleichen.

Litteratur: Kasper, Beiträge zur medizinischen Statistik, Berlin 1825. — Durand-Fardel, Ann. méd.-psych, 1855. — Collineau, Journ. de méd. mét. 1868. — Stark, Irrenfreund 1870. — Brierre de Boismont. Du Suicide et de la folie suicidale Paris 1865. — Morselli, Der Selbstmord. Internat. wissensch. Bibliothek. Leipzig 1881.

Jena. Th. Ziehen.

Leckerei

Bei „Maulvettern und Kuchenmuhmen" beobachten wir die ungeregelte Neigung zu ausgesuchten Nahrungsmitteln, die mit dem Namen Leckerei bezeichnet wird, in ihrer vollen Ausprägung. Ihre Schwester ist die Naschhaftigkeit, ihr Sitz die Zunge, ihr Ziel sinnlicher Genuß, ihre Ursache außer der Verführung die Überreizung der Geschmacksnerven bezw. deren Genußmüdigkeit, ihre Folge in körperlicher Hinsicht verhängnisvolle Schädigung der Verdauungswerkzeuge und Nerven, in geistig-sittlicher Hinsicht die Blasiertheit mit all ihren natur- und vernunftwidrigen Anhängseln. Die gesteigerte Begehrlichkeit nach absonderlichen Gaumengenüssen wächst leicht zur Leidenschaft empor, die, da sie „keine Ohren hat", den Lecker zum Genüßling, Wüstling, Müßiggänger und Dieb erniedrigt. Schwarz hat Leckerei immer mit Unkeuschheit gepaart gefunden; manches Verbrechen, mancher Selbstmord mag auf sie als auf die erste Ursache zurückzuführen sein. Daß „leckere Speise macht unweise" (Freidank), also die vernunftgemäße Entfaltung und Bethätigung des Seelenlebens beeinträchtigt, ist allbekannt. Wohl zu beachten ist der Satz: Nervöse Kinder werden Leckermäuler, und Leckermäuler werden nervös. In „überbildungssiechen" Zeiten ge-

Digitized by Google

deiht die Leckerei in allen Schichten der Bevölkerung; wenn Einfachheit wie ein kraftspruudelnder Quell ein Zeitalter erfrischt, wuchert sie höchstens in den Prunkzimmern der Reichen und an dem Faulbett der vornehmen Müßiggänger. Sittlich verwerflich ist sie deshalb, weil sie dem Sinnengenusse als höchstem Ziele zustrebt. — Für nicht weniger verhängnisvoll, wenn auch in ihren schlimmen Folgen weniger leicht erkennbar, erachten wir die geistige Leckerei, die, ernster und strenger Geistesarbeit abhold, die Früchte der Bildung pflücken und genießen möchte ohne vorhergehende Anstrengung, nicht um sie im Dienste der sittlichen Idee anzuwenden, sondern um sie zu gesellschaftlicher Prahlerei mit Scheinwerten auszunützen. Geistige Leckerei wie die des Gaumens haben beide den gleichen Erfolg: sie machen genußmüde, genußuntüchtig und vor allem arbeitsunfähig, erzeugen also jene widerliche Fehlfrucht überreizter Civilisation, die man Blasiertheit nennt. Kinder und Weiber fallen am leichtesten der Leckerei anheim, jene besonders dem Gaumengenusse, diese ebenso der geistigen wie der sinnlichen Leckerei; verachtungswürdiger als Kinder und Weiber sind die behosten Lecker und Schlecker. Die Bekämpfung der Leckerei durch Erziehung hat folgende Hauptwinke zu berücksichtigen: Erziehe die Kinder zu edler Einfachheit und stärke in ihnen die Kraft der Entsagung! Durch Leckerei verderbte Kinder führe allmählich, mehr durch Beispiel und Gewöhnung, als durch aufdringliche Belehrung („die pädagogische Unmacht der Worte" Jean Paul), mit Ernst und Strenge zur Einfachheit im Essen und Trinken zurück! Gewöhne, um der geistigen Leckerei vorzubeugen, von früher Jugend das Kind an strenge Zucht des Geistes!

Litteratur: Siehe den folgenden Artikel!

Leipzig. Gustav Siegert.

Leckerhaft

Wer dauernd mit Leib und Seele dem Gaumengenusse ergeben ist und ihn, so oft er nur kann und mit welchen Mitteln es auch sei, zu befriedigen bestrebt ist, in dessen Geistesleben also die Vorstellung des Gaumengenusses zur beherrschenden und thatbestimmenden geworden ist, den nennt man leckerhaft. Siehe hierzu: Leckerei.

Litteratur: Emminghaus, Die psychischen Störungen; Jean Paul, Levana. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung u. s. w.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lehrer an höheren Schulen

s. Gymnasiallehrer

Lehrer an Mittelschulen

1. Mittelschulen. 2. Gruppierung und Anzahl der Mittelschullehrer. 3. Die Mittelschullehrerprüfung. 4. Die Besoldung der Mittelschullehrer. 5. Stellung der Mittelschullehrer im öffentlichen Leben.

1. Mittelschulen. Die in Preußen und einer Reihe von Kleinstaaten (Anhalt, Altenburg, Lübeck) unter dem Namen Mittelschulen zusammengefaßten Schulen (Knaben-Mittelschulen, höhere Mädchenschulen, Mädchen-Mittelschulen) sind in sämtlichen deutschen Staaten, allerdings unter verschiedenen Namen und in einem sehr ungleichen Umfange, vertreten. Neben den „höheren Töchter-" oder „höheren Mädchenschulen", die in sämtlichen Staaten vorhanden sind, haben Bayern und Württemberg eine große Anzahl von Latein- und Realschulen, die die Mittelschulen vertreten, Sachsen und Thüringen „mittlere und höhere Bürgerschulen", Baden und Hessen „erweiterte Volksschulen" mit einer oder zwei fremden Sprachen, Hessen auch „Mittelschulen", Mecklenburg „Bürgerschulen" und „Mittelschulen", Braunschweig „Bürgerschulen" u. s. w. In Hamburg wird in sämtlichen Volksschulen eine fremde Sprache (Englisch) gelehrt.

2. Gruppierung und Anzahl der Mittelschullehrer. Die Mittelschullehrer rekrutieren sich in Preußen zum größten Teile aus den Reihen der Volksschullehrer. 1891 hatte fast die Hälfte derselben neben den beiden Volksschullehrerprüfungen besondere Prüfungen nicht abgelegt. (S. die Übersicht auf S. 371.) Bis zum Jahre 1888 wurde in Preußen ein strenger Unterschied zwischen Volks- und Mittelschulen oft auch nicht gemacht. Durch das Schullastengesetz, das eine Staatsleistung von 500 bezw. 300 Mark für jeden ordentlichen Lehrer an einer öffentlichen Volksschule festsetzte und das Schulgeld an diesen Schulen aufhob, auf die Mittelschulen aber nicht Anwendung fand, wurde indessen eine strengere Scheidung nötig, und diese ist in den meisten Gemeinden seitdem auch durchgeführt. Da aber beide Kategorieen von Schulen Gemeindeanstalten sind, so treten die Lehrkräfte vielfach von der einen zur anderen hinüber, und im großen und ganzen fühlen sich die Mittelschullehrer auch als ein Teil der

Digitized by Google

Volksschullehrerschaft, was insbesondere daraus hervorgeht, daß sie in den meisten Fällen Mitglieder der Lehrervereine sind und nicht selten an der Spitze derselben stehen. Ein gewisser Gegensatz hat sich in den letzten Jahren in Preußen zwischen den seminarisch und akademisch gebildeten Lehrern an diesen Schulen herausgebildet, der, von weniger wichtigen Ursachen abgesehen, darin seinen Grund hat, daß die ersteren an der Gleichstellung aller Mittelschullehrer, wie sie für die höheren Mädchenschulen durch die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 geschaffen worden ist, festhalten, während die letzteren für sich die Gleichstellung mit den Lehrern an höheren Knabenschulen erstreben und der Meinung sind, daß sie dies Ziel nur erreichen, wenn für sie besondere, auf die seminarisch gebildeten Lehrer nicht ausgedehnte Rang- und Besoldungsverhältnisse geschaffen werden.

Die Anzahl der vollbeschäftigten Lehrkräfte an den Mittelschulen ist in Preußen folgende:

I. Öffentliche Mittelschulen.

	Lehrer	Lehrerinnen	Zusammen
1. Knaben-Mittelschulen	1114	1	1115
2. Höh. Mädchenschulen	973	866	1839
3. Mädchen-Mittelschulen	461	356	817
4. Sonstige Mittelschulen	449	91	540
	2997	1314	4311

II. Private Mittelschulen.

	Lehrer	Lehrerinnen	Zusammen
1. Knaben-Mittelschulen	643	18	561
2. Höhere Mädchen- und Mädchen-Mittelschulen	130	2733	2863
3. Sonstige Mittelschulen	227	408	635
	900	3159	4059

An den hessischen erweiterten Volksschulen amtierten im Frühjahr 1891: 108 Lehrer und 16 Lehrerinnen. Für die übrigen Staaten liegen dem Bearbeiter besondere Ziffern nicht vor. In der Regel sind die Mittelschullehrer in der Zahl der Volsschullehrer — vgl. S. 379 — mit enthalten.

3. Die Mittelschullehrerprüfung. Eine besondere Prüfung für Mittelschullehrer ist in Preußen durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 eingerichtet worden. Dieser Prüfung unterziehen sich auch viele Lehrer aus den Kleinstaaten. Zu derselben werden zugelassen: Geistliche, Kandidaten der Theologie und der Philologie und solche Volksschullehrer, welche ihre zweite Prüfung bestanden haben und sich über bisherige ordnungsmäßige Amtsführung auszuweisen vermögen. Die Prüfung erstreckt sich außer auf Pädagogik auf zwei der Wahl des Examinanden überlassene Gegenstände, die in folgender Weise kombiniert werden können: a) Religion und Deutsch, b) Religion und Geschichte, c) Deutsch und Geschichte, d) die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, e) zwei fremde Sprachen. Der Entwurf einer neuen Prüfungsordnung vom 3. Juli 1896 ändert die Bestimmungen in sehr wesentlichen Punkten ab, namentlich auch darin, daß den mit dem Oberlehrerzeugnis versehenen Mittelschullehrern die Qualifikation zur Leitung einer Mittelschule ohne Ablegung der Rektorprüfung zuerkannt wird, während die übrigen Lehrer das Rektorzeugnis nach wie vor erwerben müssen, falls sie an die Spitze einer Anstalt dieser Art treten wollen. Die Stellung der nicht für das höhere Lehramt geprüften Lehrer würde dadurch gegen heute eine ganz andere werden; wenn die bisher von allen Mittelschullehrern geforderte Rektorprüfung ihnen allein auferlegt wird, so wird dadurch zum Ausdruck gebracht, daß ihre Bildung der für höhere Schulen geprüften Lehrer gegenüber minderwertig ist. Die fremdsprachliche Prüfung soll nach dem Entwurf nur noch in Französisch und Englisch zulässig sein, doch soll den Examinanden Gelegenheit gegeben werden, daneben auch die Prüfung in Latein abzulegen.

4. Die Besoldung der Mittelschullehrer ist in den preußischen Städten entweder nach einem besonderen Plane oder im Anschluß an die Besoldung der Volksschullehrer geregelt, im letzteren Falle meist so, daß zu den Volksschullehrergehältern ein Mehr von in der Regel 300 Mark gezahlt wird. Die Pensionierung und Witwenversorgung ist durch das Gesetz vom 11. Juni 1894 in derselben Weise geordnet, wie bei den unmittelbaren Staatsbeamten. Nach der Statistik des preußischen Volksschulwesens vom 26. Mai 1891 betrug das durchschnittliche Gesamteinkommen

	der Mittelschullehrer	der Volksschullehrer in den Städten
Ostpreußen . .	2040	1495
Westpreußen . .	2242	1454
Berlin	4226	2597
Brandenburg . .	2057	1574
Pommern . . .	2114	1610
Posen	2198	1420
Schlesien . . .	2424	1725
Sachsen . . .	2032	1624

Digitized by Google

Schleswig-Holstein	2384	1944
Hannover . . .	2321	1671
Westfalen . . .	2278	1839
Hessen-Nassau . .	2940	2011
Rheinland . . .	2709	1942
Hohenzollern . .	—	1545
Staat	2353	1814

Nach der neuen Besoldungsordnung der Lehrer im Herzogtum Anhalt erhalten die Mittelschullehrer gleichfalls mindestens 300 Mark mehr als die Volksschullehrer. Ähnlich ist die Besoldung in den meisten deutschen Staaten geregelt.

5. Die Stellung der Mittelschullehrer im öffentlichen Leben ist in Preußen um deswillen eine wesentlich andere als die der Volksschullehrer, weil sie das passive Wahlrecht für die städtischen Gemeindevertretungen haben. Sie nehmen in diesen Körperschaften häufig eine angesehene Stellung ein.

Litteratur: Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen. Jahrgang 1896/97. Leipzig, B. G. Teubner. — Die Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung von H. Schwochow, Rektor. Leipzig, Dürr. 1896. — Preußische Statistik. Heft 120 (Das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1891) Berlin, 1893, Verlag des Königl. stat. Bureaus.

Berlin. J. Tews.

Lehrer an Volksschulen

1. Gruppierung nach der Vorbildung. 2. Entwickelung des Volksschullehrerstandes. 3. Vorbildung der Volksschullehrer. 4. Weitere Fortbildung. 5. Anstellungsverhältnisse. 6. Aufsteigen. 7. Besoldung. 8. Vertretung im Schulvorstande. 9. Kirchliche Nebenämter. 10. Zahl der Volksschullehrer im deutschen Reiche.

1. Gruppierung nach der Vorbildung. Die große Mehrzahl der Volksschullehrer in Deutschland verdankt ihre Vorbildung den für diesen Zweck besonders eingerichteteten Seminaren. Allerdings amtieren an den Volksschulen auch akademisch gebildete Lehrer, d. h. Lehrer, die nach einem regelrechten Kursus in einer höheren Lehranstalt oder entsprechender privater Vorbereitung das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums oder Realgymnasiums erworben und dann ein regelrechtes Universitätsstudium absolviert haben, aber sie verschwinden in der Zahl der seminarisch Gebildeten, die ihre allgemeine und berufliche Bildung auf einem Lehrerseminar sich angeeignet oder abgeschlossen haben. Die vielfachen Übergänge, die von der einen zur andern Gruppe vorhanden sind, können hier nur angedeutet werden. Neben den rite für das Lehramt an höheren Schulen geprüften akademisch gebildeten Lehrern und den ordnungsmäßig vorgebildeten Theologen, sind solche Akademiker, die nur ein Zeugnis für die Mittelschule (im norddeutschen Sinne) oder außerdem noch das Rektorzeugnis, das zur Leitung von Mittelschulen, höheren Mädchenschulen, Lehrerseminarien u. s. w. berechtigt, erworben haben, an den Volksschulen thätig. Von den seminarisch gebildeten Lehrern besitzen verhältnismäßig sehr viele dieselben Qualifikationen, außerdem aber noch besondere Patente für den Turn-, Zeichen- und Gesangunterricht an den verschiedenen Unterrichtsanstalten. Trotzdem ist die Unterscheidung zwischen akademisch und seminarisch vorgebildeten Lehrern, auch wenn sie an derselben Anstalt wirken, in Deutschland eine sehr scharfe und zweifellos schärfere, als die Klassifizierung nach den Lehranstalten, an denen sie wirken. In rechtlicher Beziehung allerdings nicht. In Preußen z. B. ist der an einer Volksschule angestellte Rektor oder Lehrer vor dem Gesetze Volksschullehrer, auch wenn er die fac. doc. für alle Gymnasialklassen besitzt, und der lediglich für das Volksschulamt geprüfte, aber an einer höheren oder mittleren Lehranstalt angestellte Lehrer besitzt alle Rechte und Pflichten der übrigen Mitglieder des betreffenden Lehrkörpers, z. B. das passive Wahlrecht zur Stadtverordnetenversammlung, keine Befreiung von den Gemeindesteuern u. s. w. Die Mischung der akademisch und seminarisch gebildeten Lehrer an den einzelnen Schulanstalten war in früheren Jahren eine stärkere als gegenwärtig. Besonders in der Zeit der schnellen Entwickelung der höheren Lehranstalten aus gehobenen Stadtschulen u. s. w. verblieben viele tüchtige seminarisch gebildete Lehrer an diesen Anstalten. Andererseits waren die leitenden Stellungen und ein Teil der Lehrerstellen an den Volksschulen früher mehr als jetzt mit akademisch gebildeten Lehrkräften besetzt. Im Wintersemester 1894/95 amtierten an sämtlichen höheren Lehranstalten Preußens, die Vorschulen ausgeschlossen, im Hauptamte 6807 Direktoren, wissenschaftliche Lehrer, Hilfslehrer und Probekandidaten, die mit wenigen Ausnahmen akademisch gebildet sein dürften, und 901 Elementar- und technische Lehrer; im Nebenamte außerdem noch neben 384 Ortsgeistlichen 115 wissenschaftliche und 370 Elementar- und technische Lehrer. Hierzu kommen noch 563 Vorschullehrer, so daß insgesamt an den höheren

Digitized by Google

Schulen 7306 akademisch und 1834 seminarisch gebildete Lehrkräfte thätig sein werden. Von den letzteren haben viele besondere technische Prüfungen abgelegt. Entsprechende Mitteilungen bringt die Unterrichts-Statistik vom Jahre 1891 über die öffentlichen Mittel- und Volksschulen. Hiernach hatten am 25. Mai 1891 abgelegt.

	An den öffentlichen Mittel- u. höheren Mädchenschulen	An den Volksschulen
1. Die Volksschullehrerprüfung	1348	59502
2. Die Mittelschullehrerprüfung	469	678
3. Die Rektorenprüfung	455	1651
4. Die Prüfung für das höhere Lehramt bezw. das geistliche Amt .	661	231
	2933	62042

Diese Zahlen lassen keinen Zweifel darüber, daß, wie die höheren Lehranstalten im wesentlichen mit akademisch gebildeten Lehrern besetzt sind, die Mittel- und Volksschulen im großen und ganzen nur seminarisch gebildete Lehrkräfte haben, für die übrigen deutschen Staaten waren dem Verfasser dieses Artikels entsprechende Zahlen nicht zugänglich.

2. Entwickelung des Volksschullehrerstandes. Jünger noch als die Volksschule selbst ist der Volksschullehrerstand. Ein Berufsstand ist im allgemeinen als konsolidiert zu betrachten, wenn man eine nach Zeit und Umfang bestimmt abgegrenzte Vorbildung von ihm verlangt. Nimmt man dieses Kennzeichen als Maßstab, so kann vor 100 Jahren von einem Volksschullehrerstande noch nicht gesprochen werden. Nur eine verhältnismäßig geringe Zahl von Lehrern genoß eine geregelte Vorbildung in den Seminaren. Von den jetzt bestehenden preußischen Seminarien stammen nur 12 aus dem vorigen Jahrhundert. Vor 1804 sind 14 begründet worden: Klein-Dexen (jetzt Preuß.-Eylau) 1774, Greifswald (jetzt Franzburg) 1791, Berlin (jetzt Köpenick) 1748, Breslau 1765, Ober-Glogau 1802, Halberstadt 1778, Weißenfels 1794, Kiel (jetzt Segeberg) 1781, Tondern 1787, Hannover 1751, Alfeld 1802, Kassel (jetzt Homburg) 1783, Idstein (jetzt Usingen und Montabaur) 1779, Petershagen 1792. Von den jetzigen preußischen Provinzen hatten noch keine Seminare: Westpreußen, Posen und das Rheinland. Auch in den übrigen deutschen Staaten war die Zahl der Lehrerbildungsanstalten gering. Nach Teubners statistischem Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands stammen aus dem vorigen Jahrhundert die Lehrerseminare: Bamberg (1791 gegr.), Würzburg (1770), Dresden (1787), Ettlingen in Baden (1788), Neukloster in Mecklenburg-Schwerin (1786), Eisenach (1783), Weimar (1726), Oldenburg (1793), Altenburg (1787), Gotha (1780), Rudolstadt (1756), Greiz (1793), Bückeburg (1783), Detmold (1781). Die Geschichte der meisten dieser Anstalten läßt indessen keinen Zweifel darüber, daß nur eine verhältnismäßig geringe Zahl von Lehrern eine ordnungsmäßige Vorbildung genoß, vorausgesetzt, daß diese „Seminare" eine solche zu geben vermochten. Die Zahl der darin aufgenommenen Zöglinge reichte auch nicht entfernt an die jetzigen Ziffern heran. Die große Mehrzahl der älteren Seminare stammt, wie in Preußen, auch in allen anderen deutschen Staaten, aus dem Anfang unseres Jahrhunderts. Der preußische Staat (in seinem damaligen Umfange) hatte 1806 nur 11, 1828 dagegen 28, 1831 34 und 1837 bereits 45 Seminare mit über 2000 Zöglingen, (zwanzig Jahre später nur — drei mehr). Ähnlich ging es in anderen deutschen Staaten vorwärts, wenn auch nicht in demselben Tempo, da Preußen damals thatsächlich das „Land der Schulen" war. Daraus erklärt sich vollkommen die Thatsache, daß in den vierziger Jahren die Volksschullehrer als selbstbewußter Stand in der Öffentlichkeit erschienen, freilich mit allen Kennzeichen einer sehr unentwickelten Jugend, aber sogleich mit dem Bewußtsein, daß den Schwachen nur die Koalition zu schützen vermag (Begründung des deutschen Lehrervereins in Eisenach am 28., 29. und 30. September 1848).

3. Vorbildung der Volksschullehrer. Die Vorbildung der Volksschullehrer ist in den einzelnen deutschen Staaten zwar im großen und ganzen dieselbe, in manchen Einzelheiten aber doch sehr verschieden. Gemeinsam ist vor allem der Abschluß der Vorbildung auf Seminaren, die in der Regel einen dreijährigen Kursus haben. Sind die Vorbereitungsanstalten damit verbunden, so entstehen vier-, fünf- und sechsklassige Seminare. Die Vorbereitung auf die Seminare geschieht in den meisten Staaten auf besonderen Präparandenanstalten. In Preußen bestehen zur Zeit (Sommer 1897) 36 staatliche Präparandenanstalten und 115 Lehrerseminarien. Die Präparandenanstalten sind im allgemeinen zweiklassig und nehmen die

Digitized by Google

Schüler im Alter von 15 Jahren auf. Da auf sämtlichen 36 staatlichen Präparandenanstalten 1896/97 indessen nur 2422 Schüler vorhanden waren, davon 1050 in der ersten (Abgangs-)klasse, die Seminare aber jährlich über 4000 Zöglinge neu aufnehmen, empfangen die angehenden Lehrer in Preußen ihre Vorbildung größtenteils in privaten Anstalten beziehungsweise durch Privatunterricht. Bei einer großen Zahl von Seminaren haben die Direktoren und Lehrer private Präparandenanstalten eingerichtet, die vom Staate unterstützt werden (im Etat für 1897/98 stehen 256902 Mark für diesen Zweck). Außerdem giebt es eine Reihe (zur Zeit bestehen 9) von städtischen Präparandenanstalten. Die Vorbereitung durch einzelne Lehrer ist gegen früher zurückgegangen. Daß junge Leute bis zum Eintritt ins Seminar die Oberklasse einer städtischen Volksschule besuchen und, mit Ausnahme der Musik, lediglich durch Privatstudium sich vorbilden, dürfte vereinzelt auch noch vorkommen. Diese buntscheckige Vorbereitung ergiebt ein einheitlich vorgebildetes Material natürlich nicht. Die Frage der Vorbildung für das Seminar ist darum auch ein ständiger Verhandlungsgegenstand in den preußischen Lehrervereinen. Die 125 preußischen Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare (für die Lehrerseminare getrennt liegen Angaben nur bis 1892 vor; damals hatten die 111 Lehrerseminare 10133 Zöglinge) hatten im Winterhalbjahr 1896/97 11647 Zöglinge, von denen 6376 im Internat, und 5271 im Externat lebten und 7964 der evangelischen, 3672 der katholischen und 11 der mosaischen Konfession angehörten. Von den Seminaren sind 6 paritätisch, die übrigen konfessionell (82 evangelisch und 37 katholisch) eingerichtet. Die Reformbedürftigkeit der Seminare wird zwar nicht in dem Maße empfunden als die der Präparandenanstalten, aber immerhin stark genug. In Bayern bestehen fünfklassige Lehrerbildungsanstalten, welche die Vorbereitungsanstalten mit umfassen und zweiklassige Seminare, neben denen besondere Präparandenanstalten von verschiedener Größe bestehen. Württemberg hat dreiklassige Seminare und damit verbundene Präparandenanstalten. In Sachsen sind die Seminare sechsklassig, ebenso in Anhalt und Reuß j. L. Dagegen haben Oldenburg und Meiningen vierklassige, Altenburg und Bremen fünfklassige Seminare. Die Seminare in Baden, Hessen Mecklenburg-Strelitz, Sondershausen, Lippe und Hamburg sind dreiklassig; Mecklenburg-Schwerin, Schwarzburg-Rudolstadt und Reuß ä. L. begnügen sich gar mit zweiklassigen Seminaren, und das Seminar in Bückeburg hat nur 1 Abteilung. In Sachsen-Weimar ist das eine Seminar (Eisenach) drei-, das andere (Weimar) sechsklassig, ebenso ist es in Braunschweig (Wolfenbüttel und Braunschweig), Koburg-Gotha (Koburg und Gotha), und im Reichslande bestehen drei-, vier- und fünfklassige Seminare nebeneinander. Trotz dieser mannigfachen Verschiedenheit erkennen die meisten Staaten die Lehrerzeugnisse der übrigen an, so daß dem Übertritt der Lehrer aus einem Staate in den anderen Schwierigkeiten in der Regel nicht entgegen stehen. Abgeschlossen wird der reguläre Seminarkursus durch eine zur einstweiligen Anstellung berechtigende Abgangsprüfung, der in den meisten Staaten, nach zwei bis drei und mehr Jahren, eine zweite Prüfung folgt, nach deren Ablegung die endgiltige Anstellung erfolgen kann. Die erste Prüfung soll mehr die allgemeine, die zweite besonders die pädagogische Ausbildung nachweisen. Die Reformbedürftigkeit der Volksschullehrerbildung ist in zahlreichen Broschüren, Artikeln, vor allem aber in den stets wiederkehrenden Verhandlungen der Lehrervereine zum Ausdruck gekommen. Die beste Zusammenfassung der in der Mehrheit der deutschen Lehrerschaft in dieser Beziehung bestehenden Wünsche dürften die Beschlüsse des 9. deutschen Lehrertages in Halle a. S. enthalten. Verfasser dieses Artikels kann sich indessen mit diesen Beschlüssen nur insoweit einverstanden erklären, als er in der Ausführung derselben dem gegenwärtigen Zustande gegenüber einen wesentlichen Fortschritt erblicken würde. Das Ziel, dem die Lehrerbildung zusteuern muß, wird dadurch aber keineswegs bezeichnet. Dies kann kein anderes sein, als den Volksschullehrer mit derselben Bildung auszurüsten, die für das geistliche, das Richter- und das Lehramt an höheren Schulen für nötig gehalten wird, d. h. der Besuch einer höheren Lehranstalt und das Universitätsstudium. Rein quantitativ betrachtet, leidet die Vorbildung der Volksschullehrer in Deutschland auch insofern an bedenklichen Mängeln, als wesentliche Gebiete der späteren Amtsthätigkeit keine oder doch nur geringe Berücksichtigung erfahren, während die Vorbildung für Nebenberufe einen breiten Raum einnimmt. So werden die Volksschullehrer mit wenigen Ausnahmen für das kirchliche

Digitized by Google

Kantoren- und Organistenamt vorgebildet, nicht aber für den Unterricht in den Fortbildungsschulen. Der Musikunterricht wird überall in sehr großem Umfange betrieben, der fremdsprachliche Unterricht dagegen ist in den preußischen Seminaren im besten Falle fakultativ, oft aber überhaupt nicht vertreten, und die Absicht der Regierung scheint dahin zu gehen, ihn auch aus den Präparandenanstalten zu entfernen. (Vgl. den Entwurf zu einem Lehrplan für Präparandenanstalten vom 8. August 1894.)

4. Weitere Fortbildung der Lehrer an Volksschulen. Der in vieler Beziehung nicht geregelte Bildungsgang der Volksschullehrer läßt den Wunsch nach weiterer Ausbildung sehr berechtigt erscheinen. Für diesen Zweck sind in den einzelnen Staaten verschiedene Einrichtungen getroffen. Die bemerkenswertesten sind die preußischen und die sächsischen. In Preußen ist durch den Erlaß des Kultusministers Dr. Falk vom 15. Oktober 1872 den Volksschullehrern Gelegenheit gegeben, die Berechtigung zur Anstellung als Lehrer an den Oberklassen der Mittelschulen und höheren Mädchenschulen durch eine besondere Prüfung zu erwerben. Zu dieser Prüfung werden neben Geistlichen und Kandidaten der Theologie und Philologie solche Volksschullehrer zugelassen, die ihre zweite Volksschullehrerprüfung bestanden haben und sich über ihre bisherige ordnungsmäßige Amtsführung auszuweisen vermögen. Den für Mittelschulen geprüften Lehrern ist durch den Erlaß vom 15. Oktober 1872 dann weiter Gelegenheit gegeben, die Berechtigung zur Anstellung als Seminardirektor, Seminarlehrer, Vorsteher von öffentlichen Präparandenanstalten, Rektor von Mittelschulen und von höheren Mädchenschulen und zur Leitung von entsprechenden privaten Lehranstalten durch Ablegung der Rektorprüfung zu erwerben. Diese Prüfungen haben für die preußische Volksschullehrerschaft erhöhte Bedeutung dadurch erlangt, daß seit den siebziger Jahren eine Anzahl Städte auch die Leitung ihrer Volksschulen nur Lehrern mit dem Mittelschullehrer- und Rektorzeugnis anvertrauten und daß neuerdings (Verfügungen des Unterrichtsministers vom 25. Juli 1892 und 12. Juli 1893) die Leitung von sechs- und mehrklassigen Volksschulen nur noch in den Händen von geprüften Rektoren liegen soll. Ein neuer „Entwurf einer Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen und für Rektoren“ hebt indessen für diejenigen Lehrer, welche nur die Befugnis zur Leitung einer Volksschule erlangen wollen, die Verpflichtung zur Ablegung der Mittelschullehrerprüfung auf. Der Entwurf ist bisher nicht in Kraft getreten. Zu den Prüfungen werden auch Lehrer aus anderen deutschen Staaten zugelassen, und von dieser Vergünstigung wird verhältnismäßig oft Gebrauch gemacht.

In Sachsen ist für die weitere Ausbildung der Volksschullehrer in anderer Weise Sorge getragen. Alle diejenigen Lehrer, welche in der Wahlfähigkeitsprüfung in den Wissenschaften den ersten Zeugnisgrad (vorzüglich — I) erlangt haben, werden ohne weiteres zum Universitätsstudium zugelassen. Lehrer, welche diesen Zeugnisgrad nur mit der Zwischenstufe Ib erlangt haben, bedürfen für diese Zulassung noch der besonderen Genehmigung des Ministeriums. Lehrer, welche nach absolviertem Universitätsstudium die pädagogische Prüfung an der Universität Leipzig bestanden haben, sind berechtigt zur Anstellung an Seminarien und Realschulen. Auch an der Universität Jena werden Volksschullehrer zum Studium und zum Eintritt ins Pädagogische Universitäts-Seminar zugelassen. In Württemberg ist ein Gesuch bei der Kammer gestellt worden. Auch in Preußen mehren sich die Stimmen, die dieses Recht für die Volksschullehrer verlangen oder empfehlen. Übersehen wird dabei in der Regel nur, daß eine solche Einrichtung nur einem verschwindend kleinen Teil der Volksschullehrer zu gute kommt, an den Mißständen der Lehrerbildung überhaupt aber nichts ändert.

Die preußische Lehrerschaft hat von der ihr gebotenen Gelegenheit, durch Prüfungen die Qualifikation für bessere Stellungen zu erwerben, in bedeutendem Umfange Gebrauch gemacht. Der Berliner Lehrerverein z. B. hat eine eigene Fortbildungsanstalt, die „Wissenschaftlichen Vorlesungen“ des Vereins, eingerichtet, die seit 1874 bestehen und von vielen Hunderten von Lehrern benutzt worden sind. Ähnliche Einrichtungen sind von kommunaler Seite in Stettin, Königsberg, Elberfeld und Breslau getroffen worden. In Breslau ist die ursprünglich eingerichtete Anstalt indessen wieder aufgehoben worden. Gegenwärtig beauftragt der Magistrat jeden Winter einige Universitätsprofessoren, über verschiedene Gebiete für die Lehrer Vorlesungen zu halten. Aber gegenüber der großen Zahl der in kleineren Orten am-

Digitized by Google

tierenden Lehrer ist die Zahl der solche Anstalten benutzenden doch gering. Im allgemeinen sind die Volksschullehrer bei ihrer Fortbildung auf das Selbststudium mit allen seinen Gefahren und Einseitigkeiten angewiesen. Diesem Übelstande kann, so weit nicht eine andere Vorbildung für das Amt überhaupt Platz greift, unseres Erachtens durch Verallgemeinerung der an den Universitäten Jena und Greifswald eingerichteten Fortbildungskurse für Lehrer und Lehrerinnen, die in den Ferien stattfinden, am besten abgeholfen werden.

5. Anstellungsverhältnisse der Volksschullehrer. Die Art der Anstellung der Lehrer an den Volksschulen ist in den einzelnen deutschen Staaten sehr verschieden. In Preußen bestehen in dieser Beziehung in den einzelnen Landesteilen und sogar in demselben Gebiet nebeneinander die allerverschiedensten Verhältnisse. In einer amtlichen Übersicht aus dem Jahre 1890 werden nicht weniger als 14 verschiedene Kategorieen unterschieden. Von den 71698 in die Übersicht aufgenommenen Stellen wurden 21538 von der Schulaufsichtsbehörde ohne jede Beteiligung kommunaler Instanzen besetzt. Bei weiteren 5124 Stellen mußten kommunale Instanzen gehört werden oder sie hatten ein Vorschlagsrecht. Bei 13818 Stellen nimmt die Aufsichtsbehörde die Vorschläge bezw. das Urteil der Gemeindeorgane aus freier Entschließung entgegen und bei 31218 Stellen endlich haben die Gemeindeorgane [Gutsherren (12160 Stellen), Magistrate (14834) bürgerliche Gemeinden (1733) und Schulgemeinden (2491)] das Wahl- und die Schulaufsichtsbehörde das Bestätigungsrecht. In Bayern kommt die Verleihung der Lehrerstellen in der Regel der einschlägigen Kreisregierung zu. In Württemberg giebt das Gesetz vom 29. September 1836 der Oberschulbehörde das Ernennungsrecht, beläßt dies Recht aber den Standesherren und Rittergutsbesitzern, so weit sie es bisher hatten, und ebenso den Gemeinden das bisher geübte Wahl- oder Vorschlagsrecht. In Baden erfolgt die Anstellung der Lehrer durch die Oberschulbehörde, doch wird dem Ortsschulrat Gelegenheit gegeben, seine Bedenken gegen die in Aussicht genommenen Bewerber geltend zu machen (Gesetz vom 8. März 1868). In Hessen ist die Anstellung durch das Gesetz vom 16. Juni 1874 geregelt. In Orten, in welchen die Städteordnung keine Anwendung findet, ist der Anstellungsmodus derselbe, wie in Baden, die Anstellung wird aber durch das Ministerium des Innern und der Justiz bewirkt. In den Gemeinden, in denen die Städteordnung Anwendung findet, wählt der Schulvorstand aus drei ihm präsentierten Bewerbern einen aus, dem die Stelle durch das Ministerum des Innern und der Justiz übertragen wird. Daneben besteht für Standesherren, Korporationen und Private noch für einzelne Stellen das Recht der Präsentation. In Sachsen (Gesetz vom 26. April 1873) haben die größeren Gemeinden das Vorschlagsrecht, in den kleineren werden drei Bewerber dem Schulvorstande benannt und durch diesen die Auswahl getroffen. Ähnliche Bestimmungen gelten auch für die meisten thüringischen Staaten, in denen zum Teil die Beteiligung der Gemeinden bei der Anstellung der Lehrer abhängig ist von den kommunalen Leistungen.

Im engsten Zusammenhange mit den Anstellungsverhältnissen stehen auch die Befugnisse der Staatsregierungen, die Lehrer zu versetzen. Wo den Gemeinden eine weitgehende Mitwirkung bei der Anstellung der Lehrer zusteht, ist dadurch das Versetzungsrecht der Behörden stark beschränkt. Das ist für die Unabhängigkeit der Lehrer insofern von größter Bedeutung, als Versetzungen „im Interesse des Dienstes", die nicht als eine Strafe gelten, irgend welche Motivierung seitens der Behörde also auch nicht erfordern, nur schwer ausführbar sind. In derartigen Versetzungen liegt aber ein mit Recht gefürchtetes Disziplinarmittel, das seitens der Behörden benutzt werden kann und auch benutzt wird, unbequem empfundene Regungen in der Beamten- und Lehrerschaft niederzuhalten. Mehr noch als das Wahl- und Präsentationsrecht der Gemeinden steht den Versetzungen freilich die Aufbringung der Besoldung durch die Gemeinden im Wege. In dem neuen preußischen Besoldungsgesetze vom 3. März d. J. ist dieses Hindernis durch die Bildung der Alterszulagekassen beseitigt, und daß die preußische Regierung die ihr dadurch ermöglichten disziplinarischen Eingriffe nicht verschmähen wird, läßt die Fassung der §§ 7 und 22 des Gesetzes ziemlich stark vermuten.

6. Aufsteigen der Volksschullehrer. Der für das Volksschulamt geprüfte Lehrer erwirbt in einigen deutschen Staaten bei seinen Prüfungen nur die Befugnis, den Unterricht in allen Klassen der Volksschule zu erteilen, nicht aber auch die Berechtigung zum

Digitized by Google

Aufsteigen. Diese Berechtigung bestand in Preußen allerdings bis zum 25. Juli 1892, in den meisten Provinzen und Gemeinden thatsächlich, in den übrigen wenigstens nominell. Durch den gedachten Erlaß ist die Qualifikation der Volksschullehrer auf die Leitung von Schulen mit weniger als sechs Klassen beschränkt worden. Lehrer, welche als Leiter von sechs- und mehrklassigen Volksschulen angestellt werden wollen, müssen die Rektorprüfung ablegen.

Daß der Lehrerstand damit zu einem Berufsstande von subalternem Charakter gestempelt ist, liegt auf der Hand; denn im allgemeinen läßt man bei bereits im Amte stehenden Personen Prüfungen nur dann eintreten, wenn sie in eine Amtsstellung von ganz anderem Charakter eintreten wollen, in Stellungen, für die ihre Vorbildung nicht ausreicht. Die Unterrichtsverwaltung hat dadurch zwischen den Lehrern einerseits und den Rektoren und Schulaufsichtsbeamten andererseits einen ebensolchen Rangunterschied geschaffen, wie er zwischen Unterbeamten oder Subalternbeamten bezw. zwischen Subalternbeamten und höheren Beamten besteht. Es ist dadurch aber auch die Minderwertigkeit der Lehrerbildung in einer Schroffheit amtlich bescheinigt worden, wie durch die bittersten Klagen von interessierter Seite nicht; denn wenn die tüchtigsten Lehrer behufs Anstellung als Rektor bezw. als Schulinspektor noch einer besonderen Prüfung unterworfen werden müssen, so ist die große Mehrheit der Volksschullehrer zur ordnungsmäßigen Verwaltung des Lehramtes auf keinen Fall befähigt, da ein wesentlicher Unterschied in den Funktionen eines Lehrers und eines Schuldirigenten schwerlich gefunden werden kann. Wo solche Unterschiede als vorhanden angenommen werden, herrscht eine handwerksmäßige Auffassung des Lehramtes, bei der allerdings die ganze Abstufung vom Unterbeamten bis zum Chef eines Ressorts am Platze sein mag. Für die Amtsführung der Lehrerschaft liegt in dieser Einrichtung eine immense Gefahr. Nur ein kleiner Teil derselben wird die Neigung verspüren, nach Absolvierung der Volksschullehrerprüfungen im 23.—26. Jahre nun noch weitere Jahre auf die Vorbereitung für Prüfungen zu verwenden, und wenn diese Neigung bestände, müßte man sie als eine krankhafte bekämpfen. Nach den Vorbereitungsjahren soll die Kraft des Mannes sich voll auf das Amt konzentrieren und die weiteren Studien müssen sich eng an die speziellen, durch die Amtsführung bedingten Verhältnisse anschließen, und es muß der wissenschaftlichen Neigung Raum zu freier Bethätigung bleiben. Daß diese Art des Studiums in reiferen Jahren für die Berufstüchtigkeit wichtiger ist als die Vorbereitung auf besondere Prüfungen, dürfte von keiner Seite bezweifelt werden. Da nun aber das Aufsteigen lediglich von jenen Prüfungen abhängig gemacht wird, fällt für die große Mehrheit der Lehrerschaft die Aussicht weg, amtliche und wissenschaftliche Tüchtigkeit auch äußerlich anerkannt zu sehen. Das muß auf Amtsführung und Studium in bedenklichem Maße zurückwirken. Wenn jemand trotz guter Leistungen im Amte bereits in den ersten zwanziger Jahren die Gewißheit hat, daß er eine höhere Stufe in seinem Berufe und ein entsprechend höheres Einkommen nicht erreicht, fehlt seinem Eifer die reale Stütze, die der Durchschnittsmensch schwer entbehren kann. Jene Bestimmung darf darum mit Recht ernstlich beanstandet werden. Eine volle Entwickelung der im Volksschullehrerstande vorhandenen Kraft ist nur zu erwarten, wenn die Lehrerlaufbahn nach der Forderung des 9. deutschen Lehrertages in der Weise geregelt wird, daß „dem Volksschullehrer auf Grund seiner Seminarbildung unter Voraussetzung hervorragender praktischer Leistungen die Befähigung zur Übernahme eines Schulaufsichtsamtes zuzuerkennen ist.“ Der Mangel eines geregelten Aufsteigens erklärt es vollständig, daß in keinem Stande so viele hervorragende Kräfte Ehre, Ansehen und materiellen Gewinn auf anderen Gebieten als auf dem eugeren Berufsgebiete suchen und finden als gerade im Volksschullehrerstande. In denjenigen Staaten, in denen der Beförderung auf Grund amtlicher Tüchtigkeit die freieste Bahn eröffnet ist, herrscht auch die regste Bethätigung in rein pädagogischer Beziehung. Das gilt vor allem vom Königreich Sachsen und von Süddeutschland, während die preußische Schulverfassung die Volksschullehrer früher durch Besetzung der leitenden Stellungen mit Theologen und jetzt durch den gekennzeichneten Prüfungszwang vielfach in andere Richtungen und Bethätigungen hineindrängt.

7. Besoldung der Volksschullehrer. (Vergl. den Artikel: Besoldung der Volksschullehrer.) Eine umfassende Statistik der Lehrerbesoldungen in Deutschland existiert nicht. Die wichtigsten Zahlen sind in dem Artikel über

Digitized by Google

die Besoldung der Volksschullehrer angegeben (S. Bd. I, S. 350). Hier beschränken wir uns darauf, nach den Gesetzen und Verordnungen der einzelnen Staaten eine Übersicht über die Mindestsätze der Besoldungen zu geben. Eine solche ist vom Verfasser dieses Artikels im Jahre 1896 in größerem Umfange zusammengestellt und von den meisten pädagogischen Zeitschriften Deutschlands veröffentlicht worden (z. B. Pädagogische Zeitung 1896, Nr. 8). Aus den Tabellen seien hier folgende Ziffern hervorgehoben.

(S. Tab. S. 377.)

Die Aufstellung der Tabellen ist nach folgenden Gesichtspunkten erfolgt:

1. Es sind nur die durch Gesetz festgestellten Mindestgehaltsbeträge (mit Einschluß aller Alterszulagen) angegeben, also nicht die von den Gemeinden etwa freiwillig gezahlten Mehrbeträge.

2. Wo in einem Staate (z. B. Hessen, Gotha, Weimar, Oldenburg) für die teueren Orte höhere Sätze gesetzlich festgestellt sind, ist in die Tabelle nur der Satz für die billigsten Ortschaften aufgenommen.

3. Wo für die provisorisch angestellten Lehrer (Hilfslehrer, Nebenlehrer, Verweser u. s. w.) besondere Gehaltsziffern festgestellt oder üblich sind, sind diese Ziffern in die Rubriken der betreffenden Dienstjahre eingestellt. Wo die Beförderung in eine ständige Lehrerstelle nicht bestimmt geregelt ist, wurde die durchschnittliche Zeit angenommen.

4. Wo freie Feuerung unberechnet neben dem Gehalte gewährt wird, sind 50 (prov. angestellte Lehrer) bezw. 100 M zu den Gehältern addiert. Dies ist geschehen bei Schwarzburg-Sondershausen und Lübeck und bei den provisorisch angestellten Lehrern in Sachsen. Für Hamburg (Land) sind die thatsächlich gezahlten Entschädigungen, bei den Hilfslehrern für Feuerung und Aufwartung 50 M, bei den fest angestellten Lehrern für die Feuerung 150 M, in Ansatz gebracht. In den übrigen Staaten wird die Feuerung, falls sie geliefert wird, berechnet.

5. Wo der Kirchendienst besonders vergütet wird, sind die Beträge in der Tabelle nicht enthalten.

8. Vertretung im Schulvorstande. In der großen Mehrzahl der deutschen Staaten ist der Lehrer im Schulvorstande in angemessener Weise vertreten. In dem größten Staat, in Preußen, ist dies indessen nur in einer Provinz (Hannover) auf Grund des Gesetzes durchweg der Fall, in den übrigen Provinzen mehr oder weniger häufig auf Grund von Regierungsverfügungen oder Gemeindebeschlüssen. Die oberste Unterrichtsverwaltung befördert den Eintritt der Fachleute in die Schulvorstände und Schuldeputationen. So bezeichnet Kultusminister Dr. Bosse in einer Verfügung vom 18. Februar 1893 es als erwünscht, daß die Lehrer in die Schulvorstände eintreten, und in einzelnen Bezirken, z. B. in der Provinz Schlesien, ist der Eintritt der Lehrer in die Schulvorstände und Schuldeputationen auf ministerielle Veranlassung (Erlaß vom 10. Oktober 1896) allgemein verfügt worden. Auch in Bayern ist die Vertretung der Lehrer in den Schulvorständen nicht gesetzlich geregelt, durch Verfügung indessen die Zuziehung zu den Sitzungen der örtlichen Schulbehörden mit beratender Stimme angeordnet. Gesetzliche Bestimmungen in dieser Richtung sind indessen getroffen in Württemberg (Ges. vom 29. Sept. 1896), im Königreich Sachsen (Ges. vom 26. April 1873), in Baden (Ges. vom 18. Sept. 1876), Großherzogt. Hessen (Ges. vom 16. Juni 1874), Oldenburg (Ges. vom 3./7. April 1855), Sachsen-Weimar (Ges. vom 24. Juni 1874), Anhalt (Ges. vom 28. Juli 1873), Braunschweig (6. April 1892), Coburg (Ges. vom 27. Oktober 1874), Gotha (Ges. vom 26. Juni 1872), Altenburg (Schulgemeindeordnung vom 8. Februar 1877), Meiningen (Gesetz vom 22. März 1875), Schaumburg-Lippe (Ges. vom 4. März 1875), Waldeck (Ges. vom 9. Juli 1855), Reuß j. L. (Ges. vom 4. Nov. 1870), Reuß ä. L. (Ges. v. 12. Jan. 1887), Schwarzburg-Sondershausen (Ges. vom 18. Nov. 1893), Bremen (Ges. vom 3. Nov. 1886), Hamburg (Ges. vom 11. Nov. 1870).

9. Kirchliche Nebenämter. In sämtlichen Staaten ist ein nicht unerheblicher Teil der Schulstellen mit kirchlichen Dienstleistungen verbunden. In Preußen waren es im Jahre 1891 von 71731 Stellen 15450, von denen 12348 evangelisch und 3082 katholisch waren. Die kirchlichen Dienstleistungen sind sehr verschiedener Art, sie begreifen in sich Vertretung des Geistlichen beim Gottesdienst (Lesegottesdienst), das Organisten-, Kantoren- und Vorsängeramt und die sog. niederen Küster- oder Meßnerdienste. Die letzteren, in den österreichischen Kronländern allgemein verboten, sind auch in Baden („Andere niedere kirchliche Dienste können die Lehrer in Zukunft

Digitized by Google

Tabelle I.

Mindestbesoldungen der Volksschullehrer im Deutschen Reiche.
(Daneben Mietsentschädigung oder freie Wohnung.)

Staat	Dienstjahr 1.	11.	21.	31.	Höchstgehalt	Das Höchstgehalt wird erreicht in Dienstjahren
Preußen. (Ges. v. 3. 3. 1897.)	720	1100	1400	1700	1800	31
Bayern { Oberbayern. (Regelung v. 1893/94.)	817	1090	1360	1540	—	—
Bayern { Oberpfalz. (Regelung v. 1893/94.)	640	990	1260	1440	—	—
Württemberg. (Ges. v. 1891 bez. 1895.)	690	1150	1200	1300	1500	36
Sachsen. (Ges. v. 4. 5. 1892.)	770	1200	1500	1700	1800	35
Baden. (Ges. v. 13. 5. 1892.)	800	1100	1500	1800	2000	35
Hessen. (Ges. v. 1896.)	700	1200	1600	2000	2000	29
Oldenburg. (Ges. v. 1. 4. 1897.)	700	1125	1465	1715	1840	33
Sachsen-Weimar. (Ges. v. 11. 6. 1892.)	850	1090	1300	1600	1600	27
Braunschweig. (Ges. v. 4. 3. 1895.)	720	1100	1600	1900	1900	29
Anhalt. (Landtagsbeschl. v. 12. 4. 1897.)	810	1395	1890	2430	2430	30
Gotha. (Ges. v. 31. 3. 1892.)	720	1030	1330	1630	1630	27
Koburg. (Ges. v. 5. 12. 1895.)	650	1150	1450	1600	1600	25
Meiningen. (Ges. v. 12. 2. 1894.)	750	1100	1400	1700	1800	31
Altenburg. (Ges. v. 4. 1. 1893.)	720	1100	1200	1400	1500	34
Reuß ältere Linie. (Ges. v. 1. 1. 1891.)	690	990	1290	1550	1550	27
Reuß j. L. (Ges. v. 23. 3. 1893.)	900	1150	1450	1750	1750	27
Schw.-Rudolstadt. (Ges. v. 20. 12. 1896.)	712	950	1083	1235	1235	26
Schwarzburg-Sondershausen. (Ges. v. 1. 1. 1896.)	858	1288	1573	1715	1715	25
Lippe. (Ges. v. 21. 12. 1891.)	720	1000	1300	1800	1600	27
Hamburg (Land). (Ges. v. 12. 12. 1879.)	850	1250	1580	1580	1580	18
Bremen (Land). (1891.)	1100	1750	1750	3000	3000	23
Lübeck (Land). (Ges. v. 17. 10. 1885 bez. v. Dez. 1892.)	1000	1225	1413	1600	1600	28

Tabelle II.

Staat	1.—25. Dienstjahr Sa.	Durchschnitt	26.—30. Dienstjahr Sa.	Durchschnitt	31.—50. Dienstjahr Sa.	Durchschnitt	1.—50. Dienstjahr Sa.	Durchschnitt
Preußen. (Ges. v. 3. 3. 1897.)	28080	1123	8200	1640	35900	1795	72180	1444
Bayern { Oberbayern. (Regelung v. 1893/94.)	27733	1109	7250	1450	33500	1650	68483	1370
Bayern { Oberpfalz. (Regelung v. 1893/94.)	24584	983	6750	1350	31500	1550	62834	1257
Württemberg. (Ges. v. 1891 bez. 1895.)	25650	1026	6450	1290	29300	1465	61400	1228
Sachsen. (Ges. v. 4. 5. 1892.)	29560	1182	8000	1600	35500	1750	73060	1461
Baden. (Ges. v. 13. 5. 1892.)	29700	1188	8500	1700	39300	1865	77500	1550
Hessen. (Vorl. v. 1896.)	31800	1272	9100	1820	40000	2000	80300	1618
Oldenburg. (Ges. v. 1. 4. 1897.)	28600	1144	8200	1640	36425	1821	73225	1464
Sachsen-Weimar. (Ges. v. 11. 6. 1895.)	28650	1146	7700	1540	32000	1600	68350	1367
Braunschweig. (Ges. v. 4. 3. 1895.)	30940	1238	9000	1800	38000	1900	77940	1559
Anhalt. (Landtagsbeschl. v. 12. 4. 1897.)	37710	1508	11070	2214	48600	2430	97380	1948
Gotha. (Ges. v. 31. 3. 1892.)	27980	1119	7850	1570	32600	1630	68430	1369
Koburg. (Ges. v. 5. 12. 1895.)	28200	1128	8000	1600	32000	1600	68200	1364
Meiningen. (Ges. v. 12. 2. 1894.)	30450	1218	8350	1670	35900	1795	74700	1494
Altenburg. (Ges. v. 4. 1. 1893.)	27340	1094	6600	1320	29600	1480	63540	1271
Reuß ältere Linie. (Ges. v. 1. 1. 1891.)	27000	1080	7530	1503	31000	1550	65530	1311
Reuß j. L. (Ges. v. 23. 3. 1893.)	31000	1244	8450	1690	35000	1750	74550	1491
Schw.-Rudolstadt. (Ges. v. 20. 12. 1896.)	24415	976	6080	1216	24700	1235	55195	1104
Schw.-Sondershausen. (Ges. v. 1. 1. 1896.)	31760	1077	8575	1715	43300	1715	74635	1493
Lippe. (Ges. v. 21. 12. 1891.)	26940	1270	7700	1540	32000	1600	66640	1333
Hamburg (Land). (Ges. v. 12. 12. 1879.)	31550	1262	7750	1550	31000	1550	70300	1406
Bremen (Land). (1891.)	49550	1982	15000	3000	60000	3000	124550	2491
Lübeck (Land). (Ges. v. 17. 10. 1885 bez. Dez. 1892.)	30975	1239	7812	1562	32000	1600	70787	1416

Digitized by Google

nicht mehr übernehmen." Ges. vom 18. Sept. 1876) und Hessen („Die Dienste eines Glöckners und sonstige niedere Kirchendienste sollen die Schullehrer für die Folge nicht mehr übernehmen." Ges. vom 16. Juni 1874), Rudolstadt und Anhalt durch Gesetz gänzlich beseitigt. In einer Reihe von Staaten: Gotha, Altenburg, Weimar, Meiningen, Reuß j. L., Königreich Sachsen, sind die Lehrer zu ihrer Übernahme nicht mehr verpflichtet. Auch in Preußen wird seitens der Regierung die Abtrennung der niederen Küstendienste befürwortet. Das Kultusministerium hat u. a. auch in den Ausführungsbestimmungen zum Lehrerbesoldungsgesetz den Erlaß vom 1. Mai 1894 in Erinnerung gebracht. In diesem Erlaß wird angeordnet, „daß bei der Wiederbesetzung von Volksschullehrerstellen sowie bei der Neuregelung von Lehrerbesoldungen darauf Bedacht genommen werden soll, die niederen Küsterdienste, welche mit den betreffenden Stellen verbunden sind, von denselben abzutrennen." Das ist in manchen Fällen auch bereits geschehen; eine allgemeine Beseitigung der Leistungen ist indessen ohne zwingende Vorschriften nicht zu erwarten.

Die Entschädigungen für die kirchlichen Leistungen sind sehr ungleich. Sie sind in Preußen nicht allgemein geregelt und richten sich deswegen vielfach nach den kirchlichen Einkünften, können aber zum Teil oder ganz auf das Lehrereinkommen angerechnet werden. Die kirchlichen Einkünfte der Schulstellen betrugen 1891 in Stadt und Land zusammen für die evangelischen Stellen im Durchschnitt 324, für die katholischen 255 M. Im einzelnen ergaben sich folgende Ziffern.

	Evangelische.		Katholische.	
	Stadt	Land	Stadt	Land
	M	M	M	M
Ostpreußen	538	777	335	247
Westpreußen	243	290	387	258
Brandenburg	470	281	248	273
Pommern	582	225	245	93
Posen	360	134	248	152
Schlesien	533	416	441	332
Sachsen	390	396	306	234
Schleswig-Holstein	572	572	393	—
Hannover	385	304	197	212
Westfalen	270	316	188	242
Hessen-Nassau	158	893	134	96
Rheinland	216	159	191	187
Hohenzollern	203	—	400	186
Staat	404	312	308	247

In Bayern wird der Kirchendienst nur in einzelnen Gemeinden freiwillig vergütet, in Württemberg überhaupt nicht. In Sachsen werden die kirchlichen Einkünfte vergütet und nur insoweit berechnet, als sie 900 M überstiegen. In Baden, wo die niederen Kirchendienste den Lehrern verboten sind, werden für den Organistendienst, falls jeden Sonntag Gottesdienst stattfindet, mindestens 100 M, in den meisten Fällen mehr gezahlt; in Hessen in den kleineren Orten dasselbe. In Oldenburg beträgt die Mindestvergütung für den Kirchendienst in den evangelischen Landesteilen 300 M. In dem katholischen Gebiete ist die Vergütung nicht gesetzlich geregelt. In Weimar findet eine Entschädigung für kirchliche Dienstleistungen noch nicht durchweg statt. In Braunschweig werden 200 M dafür gezahlt, in Anhalt auf dem Lande 100 M und, falls in mehreren Orten (2) Orten gottesdienstliche Verrichtungen auszuüben sind, 150 M, in Gotha in den Landorten 90 M. In Koburg ist die kirchliche Entschädigung nicht gesetzlich geregelt und deswegen außerordentlich verschieden. In Meiningen beträgt die kirchliche Besoldung auf dem Lande 175—250 M; in Altenburg wird der Kirchendienst nicht vergütet, in Reuß ä. L. mit 240 M, in Reuß j. L. mit 6—200 M, in Schwarzburg-Sondershausen mit 200 M, in Schwarzburg-Rudolstadt mit 100—150 M, in Lippe, je nach der Größe der Gemeinde mit 75—250 M, in Schaumburg-Lippe mit 300 M, in Bremen (Land), nach den Orten verschieden, mit 200—600 M. Eine tabellarische Zusammenstellung ergiebt etwa folgendes Bild:

Bayern	?
Württemberg	nicht verg.
Sachsen	bis 900 M
Baden	100 M u. mehr
Hessen	100 M u. mehr
Oldenburg	300 M
Weimar	?
Braunschweig	200 M
Anhalt	100—150 M
Gotha	90 M
Koburg	?
Meiningen	175—250 M
Altenburg	nicht verg.
Reuß ältere Linie	240 M
Reuß j. L.	6—200 M
Schwarzburg-Rudolstadt	100—150 M
Schwarzburg-Sondershausen	200 M
Lippe	75—250 M
Schaumburg-Lippe	300 M
Bremen (Land)	200—600 M

10. Zahl der Volksschullehrer im Deutschen Reiche. Eine völlig gleichmäßig aufgestellte Statistik des Volksschulwesens im deut-

Digitized by Google

schen Reiche liegt nicht vor. Selbst die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen kann getrennt nicht genau angegeben werden. In der nachstehenden Übersicht, die nach Heft 120 der Preußischen Statistik (das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1891) aufgestellt ist, sind für einige Staaten Lehrer und Lehrerinnen nicht unterschieden. Um gleichzeitig den Abstand, der in der unterrichtlichen Versorgung der einzelnen Staaten besteht, darzustellen, ist daneben die Zahl der Volksschüler in den einzelnen Staaten und in der letzten Spalte die Zahl der Schüler, die im Durchschnitt auf eine Lehrkraft entfällt, angegeben.

Staat*)	Vollbeschäftigte Lehrkräfte Lehrer	Lehrerinnen	Volksschüler	Eine Lehrkraft entfällt auf Schüler
Preußen. (1891.)	63237	8494	4916476	69
Bayern. (1890/91.)	11539	1849	827279	62
Sachsen. (1889.)	7684	210	576641	73
Württemberg. (1892.)		4647	314690	68
Baden. (1892.)		3652	272604	75
Hessen. (1891.)	2334	193	163036	64
Mecklenburg-Schwerin. (1893.)	1012	145	84834	41
Weimar. (1892.)	863	9	53540	61
Mecklenburg-Strelitz. (1892.)		355	15309	43
Oldenburg. (1892.)		960	60407	63
Braunschweig. (1892.)		1049	68999	65
Meiningen. (1892.)		589	39592	67
Altenburg. (1892.)		(450)	29625	(66)
Koburg-Gotha. (1892.)		577	33503	58
Anhalt. (1891/92.)	693	20	45222	65
Schwarzburg-Sondershausen. (1892.)		204	12963	63
Schwarzburg-Rudolstadt. (1892.)		243	14567	60
Waldeck. (1892.)		147	10440	71
Reuß ältere Linie. (1892.)	134	7	10988	78
Reuß j. L. (1892.)	290	—	9503	67
Schaumburg-Lippe. (1891/92.)		71	6758	95
Lippe. (1892.)		273	23538	86
Lübeck. (1891/92.)	122	78	8956	45
Bremen. (1892.)		541	25718	47
Hamburg. (1892.)	1081	541	66658	41
Elsaß-Lothringen. (1892.)	2657	2182	223845	46
Deutsches Reich	120032		7925688	66

*) Hinter dem Namen ist das Jahr, auf welches sich die Angaben beziehen, eingeklammert.

Litteratur: Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädagogischen Anstalten Deutschlands. XVII. Jahrg. B. G. Teubner. Leipzig 1896. — Preußische Statistik, Heft 120: Das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1891. Berlin 1893, Verlag des Königl. stat. Bureaus. — Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes von Konrad Fischer, Seminarlehrer, Hannover, Karl Meyer (Gust. Prior), 1892. — Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Berlin, Wilhelm Hertz. — Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des 9. deutschen Lehrertages zu Halle a. S. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1892. — Der preußische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichtsgesetzgebung. Von J. Tews. Leipzig 1892, Julius Klinkhardt. — Das niedere Schulwesen Preußens in statistischer Beleuchtung von A. Petersilie. Berlin 1893 (Zeitschrift des Königl. preuß. statistischen Bureaus.

Berlin. J. Tews.

Lehrerbildung für höhere Schulen

s. Gymnasial-Seminare und Päd. Universitäts-Seminare

Lehrerbildung für Volksschulen

s. Volksschullehrerbildung

Digitized by Google

Lehrergehalt

ſ. Beſoldung

Lehrerinnenbildung

I. Der Begriff „Lehrerin". Thätigkeit der Lehrerinnen bis zum 19. Jahrhundert. II. Begründung und Weiterentwickelung der ſyſtematiſchen Thätigkeit und Bildung der Lehrerinnen. III. Die Lehrerinnen als Stand, demgemäße Erweiterung der Ausbildung und Gliederung ihrer Lehrthätigkeit. IV. Wiſſenſchaftliche Lehrerinnen: 1. Volksſchullehrerinnen. 2. Lehrerinnen für Mittel- und höhere Schulen. 3. Lehrerinnen an Seminaren. 4. Schulvorſteherinnen. V. Fachlehrerinnen: 1. Techniſche Lehrerinnen: a) Handarbeitslehrerinnen. b) Turnlehrerinnen. c) Zeichenlehrerinnen. d) Geſanglehrerinnen. 2. Spezial-Lehrerinnen: a) Sprachlehrerinnen. b) Lehrerinnen an Taubſtummenanſtalten. c) Lehrerinnen an Blindenanſtalten. d) Lehrerinnen an Induſtrieſchulen. e) Lehrerinnen an Koch- und Haushaltungsſchulen. f) Lehrerinnen an Seminaren für Kindergärtnerinnen. g) Lehrerinnen an Handelsſchulen. VI. Fortbildung der Lehrerinnen. VII. Oberlehrerinnen.

I. Der Begriff „Lehrerin". Thätigkeit der Lehrerinnen bis zum 19. Jahrhundert. Dem Wortlaute nach wäre jedes weibliche Weſen, welches einem anderen Menſchen „ein Wiſſen oder Können mitteilt," eine Lehrerin, dem Sprachgebrauch zufolge wird indeſſen nur die Frau „Lehrerin" genannt, welche das Lehren als Beruf ausübt. Solche Lehrerinnen finden ſich ſchon in alten Zeiten in Deutſchland. Schon ſeit dem 10. Jahrhundert ſind geſchulte Nonnen in den Klöſtern mit dem Unterrichte und der Erziehung der Mädchen höherer Stände beſchäftigt, in einer Zeit, in der Roswitha lebte, war es Aufgabe der Nonnen, in den Kloſterſchulen die Bildung dem weiblichen Geſchlechte zu vermitteln, die damals noch nicht in männliche und weibliche geſchieden war. Im 11. und 12. Jahrhundert waren es beſonders die großen Erziehungsanſtalten in den ſüddeutſchen Frauenklöſtern, in denen die Nonnen die Töchter des Adels im Leſen, Schreiben, Pſalmenſingen, Spinnen, Schneidern, Weben und Sticken unterwieſen. Im 13. Jahrhundert erweiterte ſich der Schülerinnenkreis dieſer Kloſterlehrerinnen, da es immer mehr Sitte wurde, daß auch die Töchter der bürgerlichen Stände eine gewiſſe elementare Bildung erhielten. Es wird ſogar behauptet, zwei Töchter eines Johann von Geiſenheim hätten im Jahre 1290 in Mainz eine weltliche Mädchenſchule errichtet, doch ſind keine genaueren Nachweiſe für dieſe erſten deutſchen Schulvorſteherinnen aufgefunden worden. Im 15. Jahrhundert entſtanden die ſogenannten „deutſchen Schulen," wie die in Memmingen, Überlingen, Bamberg und Nürnberg, an denen Lehrfrauen (lerfrowen) wirkten. Verdienſt der Reformatoren war es, dieſe Bildungselemente auch den breiteren Schichten des Volkes vermitteln zu wollen, und ſelbſtverſtändlich ſchien es ihnen, daß an der Spitze ſolcher Schulen für die weibliche Jugend Lehrmütter, Lehrfrauen, Lehrmatronen ſtänden. Nach der Reformationsordnung vom Jahre 1526 forderte Luther von dieſen Lehrerinnen die Fähigkeit, in der Religionslehre, im Leſen, Nähen und Sticken unterrichten zu können. Die Schreibekunſt wurde zwar prinzipiell auch von ihnen verlangt, doch war es ſchon im 16. Jahrhundert eine Seltenheit, wenn die Lehrerin dieſer Anforderung genügen konnte. 1533 ging Luther in ſeinen Anforderungen an die Lehrfrauen der „Jungfrawenſchule" in Wittenberg noch weiter, ſie ſollten auch Rechnen und Singen lehren, ja in ſeinem Brief „an die Bürgermeiſter und Ratsherren aller Städte in deutſchen Landen" ſprach er von „Meiſterinnen, die da Sprachen und andere Künſte und Hiſtorien" lehren ſollten und fügte dieſer Forderung noch eine methodiſche Unterweiſung für die Behandlung dieſer Stoffe hinzu. Neben Luther vertritt Bugenhagen in ſeinen Kirchenordnungen dieſelben Anſichten, und ſo traten denn in den größeren Städten Deutſchlands eine ganze Anzahl von Mädchenſchulen unter Leitung von Lehrerinnen ins Leben.

Nach dem dreißigjährigen Kriege, der die meiſten dieſer Schulen vernichtete und die Entwickelung des Schulweſens auf lange Zeit hemmte, waren es wieder zuerſt hauptſächlich Frauen, die in den ſogenannten „Winkelſchulen" einen notdürftigen Unterricht erteilten, der aber gewiß nicht minderwertiger war als der der Schuſter, Schlächter, Nachtwächter u. ſ. w., die vielfach neben ihnen als Schulhalter fungierten. Freilich laſſen auch manche Klagen jener Zeit erkennen, daß dieſe Lehrerinnen des 17. Jahrhunderts ebenfalls zuweilen den niedrigſten Volksklaſſen angehörten. Indeſſen erhielten ſich die Lehrfrauen beſſerer Art in den Städten noch durch das 18. Jahrhundert hindurch bis zum Beginn des neunzehnten. So hatte Mecklenburg-Strelitz Ende des 18. Jahrhunderts in einzelnen Städten mehr Lehrerinnen als Lehrer, aus der Kirchenordnung von Magdeburg 1652 erfahren wir, daß Mädchenſchulen in Preußen

Digitized by Google

mit „Schulmeisterinnen“ existierten. Friedrich Wilhelm I. forderte von diesen Schulmeisterinnen, daß sie sich von den Predigern des Kirchspiels examinieren ließen; sie mußten außer moralischer Zuverlässigkeit nachweisen, daß sie die nötige Tüchtigkeit im Buchstabieren, Lesen, Schreiben und Rechnen und „auch eine deutliche Methode andere zu lehren“ besäßen. In fast allen deutschen Staaten existierten die verschiedensten Mädchenschulen unter Lehrerinnen. In den sächsischen Herzogtümern und Mecklenburg-Schwerin waren es die Frauen der Pastoren und Küster, die das Lehramt ausübten, nachdem sie sich unter Anleitung des Gatten und durch Beobachtung seiner Kunst dazu vorbereitet hatten. In dem säkularisierten Fürstentum Münster dagegen wurde schon eine förmliche Normalschule für Lehrer und Lehrerinnen gegründet, deren freiwilliger Besuch durch 11 Thaler belohnt wurde. In der Herzoglichen Mädchenschule zu Dessau, 1786, erteilte sogar „eine erste Lehrerin“ in der obersten Klasse Unterricht in Moral.

Auf dem Lande indessen mußte schon frühzeitig die Lehrerin dem Küster weichen; mit seiner Vielseitigkeit im Dienste der Gemeinde konnte sich die Lehrerin nicht messen, der Küster war notwendig und *konnte* die Lehrerin ersetzen, der umgekehrte Fall aber war nicht denkbar. Zudem wurden Knaben und Mädchen meist gemeinsam unterrichtet, eine Aufgabe, der man eine Lehrerin körperlich nicht für gewachsen hielt. Nur in den katholischen Ländern lag der Mädchenunterricht nach wie vor in den Händen weiblicher Orden und Kongregationen, die wichtigsten derselben sind der Orden der Ursulinerinnen und der der Englischen Fräulein. Aber auch in den Städten wurde schließlich das Lehramt den Frauen entzogen. Die Bildungsbedürfnisse hatten sich gesteigert; um unterrichten zu können, mußte man selbst mehr wissen, als man bis dahin von seinen Eltern, wenn sie eine Schulbildung genossen, hatte lernen können. Männer wie Felbinger, Rochow, Zedlitz, Herder und andere Menschenfreunde brachten es durch ihre Bemühungen dahin, daß Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts allerorten Lehrerseminare gegründet wurden, um Lehrer heranzubilden, die den Anforderungen der Zeit Genüge leisten könnten. Preußen allein zählte 1826 schon 28 staatliche Lehrerbildungsanstalten, während niemand daran dachte, solche auch für Lehrerinnen zu schaffen. Diese waren demnach gänzlich auf ihre eigenen Kräfte angewiesen, und ihre Leistungen konnten selbstverständlich nicht mehr den Vergleich mit denen der Lehrer aushalten. Traten sie doch entweder mit einer ganz ungenügenden Vorbildung in die Schulen und mußten sich erst im Amt fürs Amt bilden, oder waren genötigt, sich die notdürftigsten Kenntnisse gar mühselig und kostspielig an verschiedenen Orten und auf verschiedenen Wegen zusammenzusuchen. „So mußte infolge der den Lehrern gewährten Bildung, die den Lehrerinnen versagt blieb, deren Verwendung immer mehr zurückgehen. Die gute alte Sitte, zur Erziehung und zum Unterrichte der weiblichen Jugend Frauen zu bestellen, kam in Vergessenheit; neue Thatsachen schufen neue Sitten, und wem daran gelegen war, die Frau aus der Schule zu verdrängen, der ging dann von diesen durch äußere Verhältnisse herbeigeführten Thatsachen aus, als ob sie das Ergebnis unabänderlicher Gesetze wären, begründet im Wesen männlicher und weiblicher Naturanlagen.“

II. Begründung und Weiterentwickelung der systematischen Thätigkeit und Bildung der Lehrerinnen. Der ganze Umschwung in dem geistigen Leben zu Anfang des 19. Jahrhunderts ließ einen lebhaften Drang nach Bildung auch in dem weiblichen Geschlechte erstehen, so daß es eine bedeutende geistige Reife erlangte. Frauen selbst traten daher für Lehr- und Erziehungsfähigkeit ihres Geschlechtes ein. Karoline Rudolphi in ihrem Gemälde der weiblichen Erziehung (1807), Betty Gleim in „Erziehung und Unterricht“ (1810), Rosette Niederer in „Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung“ (1828) und Tinette Homberg in „Gedanken über Erziehung und Unterricht“ (1845) dringen darauf, Lehrerinnen beim Unterrichte der Mädchen zu verwenden und die ersteren durch systematische Schulung dazu zu befähigen. Alle vier waren Gründerinnen und vortreffliche, noch von heutigen Pädagogen anerkannte Leiterinnen von Privat-Erziehungs- oder Lehranstalten für Mädchen, die als die ersten Anfänge des höheren Mädchenschulwesens zu betrachten sind. Alle vier standen unter dem direkten und indirekten Einflusse Pestalozzis und waren in ihrer Berufsthätigkeit allen Lehrerinnen ein lebendes Beispiel. Sie selbst stellten hohe Anforderungen an sich und ihre Kolleginnen. Nach gleichen Zielen hatte auch Ernestine von Krosigk in Berlin gerungen, aber trotz ihrer Selbstaufopferung, ihrer großen Begeisterung für die Sache der Lehrerinnen waren ihre Bemühungen an der Ungunst der Verhält-

Digitized by Google

nisse gescheitert. Ihr Institut, welches sie 1803 mit Erlaubnis Friedrich Wilhelms III. eröffnete, und das bald nachher den Namen Kgl. Seminarium für Erzieherinnen erhielt, verlor die königliche Unterstützung infolge der ausbrechenden Kriegsunruhen und mußte 1810 aus Mangel an Mitteln eingehen. Einen interessanten Rückblick auf die damaligen Vorstellungen über Lehrerinnenbildung gewähren der Bericht des Inspicienten über Frau von Krosigks Befähigung zur Vorsteherin und der Lehrplan der Anstalt. In dem Bericht heißt es, die Vorsteherin könne das Deutsche richtig und das Französische mit Geläufigkeit sprechen, sei nicht unerfahren in Geschichte, Geographie u. s. w., auch fehle es ihr nicht an Geschmack. Ihr Eifer für die Sache grenze an Enthusiasmus und von pädagogischem Geschick zeuge die von ihr verfaßte „Ausführliche Nachricht von der Verfassung des Seminars." Die Unterrichtsgegenstände des Seminars umfaßten: Religion (hauptsächlich Heilighaltung derselben und Erläuterung der wichtigsten Stellen der Bibel), Geschichte (allgemeine Übersicht, deutsche und besonders preußisch-brandenburgische), Geographie (allgemeine Übersicht, Europa, Deutschland, Preußen), Naturgeschichte und Naturlehre (eine Auswahl des Wissenswürdigsten), Deutsche Sprache (Aufsätze: Beschreibungen, Quittungen, Briefe, Erzählungen aus der Geschichte, Lesen deutscher Musterschriften), Französisch (Grammatik, Übungen im Sprechen), Rechnen (vorzüglich Kopfrechnen), Schreiben, Zeichnen (Anleitung zum Aufzeichnen von Mustern, Schattierung der Farben) und Handarbeiten.

Einen besseren Fortgang hatten die 1801 in Westfalen von Bernhard Overberg errichteten obligatorischen Normalkurse für Lehrerinnen. Bald meldete sich eine nicht geringe Zahl junger Mädchen zum Eintritt in den Lehrstand. Overberg hatte verstanden, ihnen Begeisterung für das Lehramt einzuflößen; er hatte sie unterrichtet in der Methode des Schulhaltens, in der Religion und biblischen Geschichte, im Lesen, Schreiben, Rechnen, in den Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts in Verbindung mit Seelenlehre und praktischen Erfahrungen. Die vorhandenen Stellen wurden allmählich wieder mit guten Lehrerinnen besetzt, welche, solide vorbereitet, in ihren Leistungen nicht hinter den Lehrern zurückstanden, ja Overberg zog sie in der Mädchenschule entschieden den männlichen Lehrkräften vor. Ein gleiches Urteil fällte das Kgl. Konsistorium zu Münster, indem es aussprach, daß die von Lehrerinnen geleiteten Schulen im Durchschnitt in einem besseren Zustande sich befänden als die der Lehrer, daß sich in der Regel „die Lehrerinnen durch mehr Fleiß, Amtstreue und Folgsamkeit, sowie durch mehr Gewandtheit in der Behandlung der Jugend vor den männlichen Lehrern auszeichnen."

Einen weiteren Fortschritt in der Lehrerinnenbildung bekundete die Eröffnung der Luisenstiftung am 19. Juli 1811, welches einen Ersatz für das eingegangene Seminar der Frau v. Krosigk bilden sollte. Der Eintritt in dieselbe war schon an gewisse Bedingungen geknüpft; die Aufzunehmende mußte ein Alter von 18—22 Jahren erreicht haben, Neigung für den Beruf, Bildungsfähigkeit, Liebe zu Kindern, Gesundheit, unbescholtenen Ruf und gewisse Kenntnisse besitzen. Diese Kenntnisse setzten einen höheren geistigen Standpunkt voraus als Frau v. Krosigk verlangte, die Zöglinge hatten schon beim Eintritt die Kenntnisse nachzuweisen, welche Frau v. Krosigk erst von den Erzieherinnen forderte; auch Englisch wurde vorausgesetzt und Klavierspiel. Die Schülerinnen hatten 3 Jahre in der Anstalt zu bleiben, erhielten Unterricht in Pädagogik und hatten während ihrer Studienzeit sowohl als Lehrerin wie als Erzieherin thätig zu sein; ein Abgangszeugnis gab über ihre Führung, ihre Anlagen und Kenntnisse Auskunft.

Im Jahre 1832 endlich wurde auf Anordnung des Kgl. Schulkollegiums der Provinz Brandenburg das Kgl. Lehrerinnenseminar der Augustaschule zu Berlin begründet. Es war verbunden mit der „Neuen Töchterschule auf der Friedrichstadt" und nannte sich „Bildungsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen." In der ersten öffentlichen Mitteilung über dieselbe, in der „pädagogischen Gesellschaft," spricht K. Bormann, ihr Gründer und Leiter, 1836 aus, daß diese Anstalt, soweit seine Kenntnis reicht, die erste und einzige sei, die für Lehrerinnen in gleicher Weise eingerichtet worden wie die Seminare für Lehrer. Sie wurde im Oktober 1832 mit 7 Schülerinnen eröffnet und als Eintrittsbedingungen das vollendete 16. Lebensjahr und die Kenntnisse einer höheren Töchterschule festgesetzt. „Die jungen Lehrerinnen sollen in den beiden ersten Jahren ihrer dreijährigen Studienzeit nicht nur den von ihnen künftig mitzuteilenden Lehrstoff vollkommen beherrschen, sondern ihn auch von dem Standpunkte eines höher liegenden

Digitized by Google

Wissens überschauen, dann aber sollen sie auch mit den Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichtes bekannt gemacht werden, und Gelegenheit erhalten, durch eigene Übung in der Schule ihre Lehrgeschicklichkeit praktisch auszubilden." Zuhörend in den einzelnen Klassen gewinnen sie „eine Anschauung von dem Ineinandergreifen eines organisch geordneten Schulganzen." „Ihre ersten Versuche im Unterrichten machen die jungen Lehrerinnen in den Stunden für weibliche Handarbeiten," „mit dem zweiten Jahre beginnen sie nun auch in anderen Gegenständen zu unterrichten," „das dritte Jahr endlich ist einer selbständigen Lehrthätigkeit in einer der hiesigen Töchterschulen gewidmet, und erst nach Ablauf dieses Jahres wird ihnen auf Grund einer vorhergegangenen Prüfung und ihrer bisherigen Leistungen ein Zeugnis erteilt."

Diese grundlegenden Prinzipien der Ausbildung der jungen Lehrerinnen zeugten von großem Wohlwollen, wenn auch die vermittelten Kenntnisse, mit Ausnahme des französischen Unterrichtes, kaum über eine elementare Bildung hinausgingen und insofern, als Musik und Englisch nicht gelehrt wurde, hinter denen der Zöglinge der Luisenstiftung zurückstanden. Demnach scheinen die in der neuen Bildungsanstalt herangebildeten Lehrerinnen allen Erwartungen entsprochen zu haben, denn in einem zweiten Bericht im Schulblatt der Provinz Brandenburg weiß der Dirigent fünf Jahre später von guten Erfolgen zu berichten; 26 Lehrerinnen sind bereits in das Lehramt eingetreten und haben durch ihre Leistungen „den Zweifel an der Befähigung des weiblichen Geschlechts für den wissenschaftlichen Unterricht in der Schule" beseitigt. Deshalb hofft er, Preußen werde in der Weiterentwickelung dieses Anfanges fortfahren, um nicht hinter Frankreich zurückzubleiben, das ähnliche Anstalten aufweise. 1847 berichtet er zum dritten Male über seine Anstalt, daß der Andrang zur Aufnahme von Jahr zu Jahr steige, sog. Oberklassen seien errichtet worden, mehr zur Fortbildung junger, der Schule entwachsener Mädchen und schon thätiger Erzieherinnen und zur Ausbildung von Hauslehrerinnen, die Nachfrage nach diesen gebildeten Lehrerinnen halte völlig Schritt mit der Zahl der Ausgebildeten. Hieraus schließt er, daß die Errichtung der Bildungsanstalt, einem kulturellen Bedürfnis entsprechend, kulturgemäß sei. Interessant ist die Bemerkung, durch welche der Berichterstatter den alten Einwurf widerlegt, eine Lehrerin sei nicht kräftig genug, um eine ganze Klasse in Ordnung zu erhalten, daß nämlich die neueren Unterrichtsmethoden die alten Disziplinarmittel einer „Stentorstimme," einer „Faust" und „allerlei hölzerner Apparate" unnötig machten. Am 7. Januar 1845 erhielt die junge Anstalt durch Verfügung des Schulkollegiums der Provinz Brandenburg die Berechtigung zur Prüfung aller sich im Bezirke ausbildenden Lehrerinnen. K. Bormann schließt seinen Bericht mit den Worten einer Frau (Nida Sturm, Spener'sche Zeitung vom 2. Juni 1847), die darauf hinweist, daß auch die Mädchen sich nach einem selbständigen befriedigenden Wirkungskreise sehnen; aus diesem Grunde fordert auch er Vermehrung „der Anstalten zur Bildung von Lehrerinnen."

Aus demselben Jahre der Gründung der Berliner Anstalt, 1832, stammt die Eröffnung der katholischen Seminare zu Münster und Paderborn, eine Folge der Overbergischen Bemühungen. 12 Jahre später wurde vom Pastor Fliedner zu Kaiserswerth in Verbindung mit der dort befindlichen Diakonissenanstalt ein erstes evangelisches Seminar speziell für Elementarlehrerinnen gegründet. Die Schulbehörden unterstützten dieses Unternehmen in hohem Grade, und schon im Jahre 1848 wurde dem Seminar das Recht verliehen, daselbst die Staatsprüfung abzuhalten. Das Seminar wurde bald auch zur Ausbildung von Lehrerinnen für höhere Schulen eingerichtet. Eine der Aufnahmebedingungen war eine gewisse Fertigkeit in häuslichen Arbeiten wie Kochen, Bügeln u. s. w., wovon die Kandidatinnen eine Probe abzulegen hatten. Bis zum Jahre 1866 wurden hier über 1000 Lehrerinnen für höhere Elementar- und Kleinkinderschulen ausgebildet. Das Aufnahmealter schwankte zwischen 18 bis 35 Jahren.

Wieder 8 Jahre später erfolgte die Gründung des Lehrerinnen-Seminars in Droyßig bei Zeitz, welches Fürst Otto Victor von Schönburg-Waldenburg, begeistert für die Förderung der Lehrerinnensache durch einen Besuch der Fliednerschen Anstalten, stiftete und am 1. Oktober 1852 eröffnete. Das Seminar wird am 24. Juni 1852 bestätigt als „Seminar für die Ausbildung von evangelischen Elementarlehrerinnen für sämtliche Provinzen der Monarchie." Die Zöglinge sind Pensionärinnen und machen einen zweijährigen Kursus durch; sie werden ausgebildet für den Dienst an ge-

Digitized by Google

wöhnlichen Elementar- und Bürgerschulen und als Erzieherinnen. Neben dem gewöhnlichen wissenschaftlichen Unterricht werden sie unterwiesen im Klavierspiel, Gesang, Zeichnen, Handarbeit und Führung des Hauswesens. Schon am 22. Juli 1855 verkündet eine neue ministerielle Bekanntmachung die Eröffnung einer mit dem Seminar zwar verbundenen, aber doch speziellen „Bildungsanstalt für evangelische Gouvernanten," womit nicht nur Erzieherinnen, sondern auch Lehrerinnen für höhere Töchterschulen bezeichnet waren. Ein besonderes Gewicht wurde bei dieser Ausbildung auf französische und englische Sprache und Musik gelegt. Das Juniheft des Centralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen bringt einen Auszug aus dem Jahresbericht für 1864—65, aus welchem hervorgeht, daß in diesen 12 Jahren seit der Gründung des Seminars 325 geprüfte Lehrerinnen und Erzieherinnen in der Anstalt gebildet worden sind. Dieser Bericht läßt ferner den Standpunkt erkennen, den die Anstalt gegenüber etwaigen zu hoch gehenden Wünschen der Zöglinge einnimmt; sie will die Lehrerinnen nur zu einem „ergänzenden Glied" auf dem Gebiete des Unterrichts, zu einer „Gehilfin des Mannes" ausbilden und hält „alle weiter gehenden Gedanken und Hoffnungen für illusorisch".

In den Jahren 1852—67 mehrten sich diese Bildungsanstalten in Preußen, welches den anderen Staaten in dieser Beziehung voranging, in rascher Folge, teils waren es Privatschöpfungen, teils städtische Einrichtungen, alle aber sich anlehnend an vorhandene höhere Mädchenschulen, was der Gründer und Leiter des ersten Lehrerinnenseminars, K. Bormann, gewissermaßen als Norm jeder Neugründung gefordert hatte. 1867 bestanden 29, welche sich wie folgt auf die preußischen Provinzen verteilten:

Provinz:	staatl.	städt.	kathl.	priv.	Sa.
Preußen		2		2	4
Posen		1		2	3
Schlesien		3			3
Pommern				1	1
Brandenburg	2	5	2	7	16
Sachsen	1		Der Ursulinerinnen		1
Westfalen	2				2
Rheinprovinz	2	2	2	1	7
Hannover		2			2

Die Lehrthätigkeit der Lehrerinnen war somit staatlich anerkannt, denn auch in anderen deutschen Staaten wurden, Preußens Beispiel folgend, Seminare zu ihrer Ausbildung eingerichtet, so 1856 in Callnberg (Sachsen), 1872 in München, 1874 in Stuttgart u. s. w. Die Behörden äußern in der unumwundensten Weise ihre Zufriedenheit mit den Leistungen der Lehrerinnen; so heißt es in einem Bericht der Berliner Schuldeputation vom Jahre 1857: „Wir haben gern die erfolgreichen Leistungen wahrgenommen, durch welche sich einzelne auszeichnen." Ein Jahr später: „Wir sind diesen Lehrerinnen die Anerkennung schuldig, daß sie in der Regel mit der treusten Hingebung, mit Selbstverleugnung, hier und dort sogar mit einem Eifer ihrem Berufe dienen, der uns ihrer Gesundheit wegen besorgt machen kann. Ihre Vorbereitung ist meist sehr gewissenhaft, durch ihren Anstand üben sie einen recht heilsamen Einfluß aus auf die äußere sittliche Haltung." Im Jahre 1865 schreibt eine Kgl. Regierung in ihrem Verwaltungsbericht: „Oft sind die Mädchenschulen weiter als die Knabenschulen ... oft hat es auch seinen Grund in der Ausdauer, in der ungestörten Hingabe und in der Treue im Kleinen, welche Lehrerinnen oft in rührender Weise eigen ist."

III. Die Lehrerinnen als Stand, demgemäße Erweiterung der Ausbildung und Gliederung ihrer Lehrthätigkeit. Trotz dieser maßgebenden Äußerungen entbrannte unter den Lehrern ein heftiger Meinungsaustausch für und gegen die Befähigung der Lehrerinnen zu einem wirklich bildenden und erziehenden Unterricht. Mit Recht schreibt 1880 ein Schulmann: „Es wird kaum einen Stand geben, der so viel prinzipiell angegriffen wird, wie derjenige der Lehrerinnen. Wer einmal eine unfähige Lehrerin angetroffen hat, glaubt sich berechtigt, den ganzen Stand zu verurteilen." Drei Punkte sind es, in denen die mannigfachen Anklagen gegen die Lehrerinnen gipfeln: Anklagen gegen ihren Charakter, ihre Kenntnisse und ihre Körperkraft. Aus der Fülle der wider sie gerichteten Angriffe seien drei herausgegriffen, die diese drei Vorwürfe veranschaulichen mögen. „Das öffentliche Interesse und die Oberlehrerinnenfrage," eine 1879 in Berlin erschienene, von Dr. Oswald Steiner (hinter diesem Pseudonym verbarg sich ein Oberlehrer der dritten städtischen höheren Mädchenschule in Berlin) verfaßte Broschüre tadelt an den Lehrerinnen ihre weibliche Reiz-

Digitized by Google

barkeit und Empfindlichkeit, den weiblichen Spürsinn und Eigensinn, ihre Kleinigkeitskrämerei, die Lehrerin könne nie das Ideal der Mädchen sein, „wenige Lehrerinnen werden geliebt, wenige gefürchtet, manche gehaßt, die meisten ertragen, einige bemitleidet." 1884 veröffentlichte der Kgl. Kreisschulinspektor W. Cremer seine Schrift „Frauenarbeit in der Schule." Der Verfasser stellt es als eine offenkundige Thatsache hin, daß von vielen Seiten Klage geführt wird über die ungenügende Bewährung der Lehrerinnen im praktischen Schuldienst; nach vieljährigen Erfahrungen, die er in seiner amtlichen Stellung an Elementar- und höheren Töchterschulen habe machen müssen, sei er gezwungen auszusprechen, daß das Konto der Lehrerinnen mit einem starken Deficit sowohl in methodischer Beziehung als auch hinsichtlich der Sicherheit des Wissens belastet ist. Endlich erhebt 1888 eine dritte Broschüre „Moderne Mädchenbildung und die Frauenfrage" von Greßler den letzten noch möglichen Einwand gegen Verwendung der Lehrerinnen an Schulen: ihre schwächere Körperkonstitution mache sie nur zur Kindererzieherin im Hause geeignet und auch da nur bis zum 7. Jahre, später müsse der Mann mit seiner breiteren Kraft des Verstandes und des Willens als Erzieher in den Vordergrund treten. In diesen durch die genannten Broschüren gekennzeichneten Bahnen bewegten sich mit größerer oder geringerer Gereiztheit die Abwehr des Lehrerstandes gegen die überhand nehmende Verwendung der Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst. Dementsprechend nahm die Hamburger Lehrerversammlung im Mai 1880 die These des Referenten an, welcher die Lehrerinnen nur zur Erteilung des Handarbeitsunterrichtes zugelassen wissen wollte. Aber noch gewichtigere Stimmen erhoben sich zur Verteidigung der Lehrerinnen. C. G. Firnhaber im Artikel „Lehrerin" in Schmids Encyklopädie weist das Urteil des dritten deutschen Lehrertages (Hamburg) dadurch zurück, daß er den Grund dieser Stellungnahme gegen die Lehrerinnen in der Mißstimmung der Lehrer sieht „über die Konkurrenz, welche ihnen die Lehrerinnen in Ansehung ihres Fortkommens, Gehalts und Ansehens in der Schule bereiteten." Der Kgl. Seminardirektor Humperdinck sowie der Rektor Brück richteten sich in ihren Ausführungen direkt gegen den Schulinspektor Cremer und legten aus ihren Erfahrungen heraus dar, daß wenn die Lehrerinnen nur die rechte Vorbildung genossen haben, sie durchaus befriedigende Resultate erreichen. Die ärztliche Kommission im Reichslande fällte das schwerwiegende Urteil, daß „das Weib auch in physischer Ausdauer dem Manne nicht nachstehe." Der Seminardirektor Kühn erklärte: „Der Lehrberuf ist kein speziell männlicher Beruf, und ist es nie gewesen . . ., so haben sich also die Frauen keineswegs erst zur Zeit des Lehrermangels in den Lehrberuf hineingedrängt, er ist vielmehr ihre Domäne seit Jahrhunderten gewesen . . . . meines Erachtens ist von Behörden und solchen Beamten, welche die Thätigkeit größerer Kreise von Lehrerinnen übersehen können, noch keine Klage gegen den ganzen Stand erhoben worden." Der Stadtschulrat Rohmeder in München trat 1894 öffentlich dafür ein, daß männliche und weibliche Lehrkräfte durchaus gleichwertig sind und der Direktor Clemens Rohl erklärt in seiner Pädagogik, „daß Lehrerinnen in treuer Pflichterfüllung nicht nachstehen" und meint, die Zeit sei nicht mehr fern, „wo man auf den Lehranstalten für weibliche Jugend möglichst ausschließlich Lehrerinnen beschäftigen wird."

Die beste Antwort auf alle Anklagen und Verdächtigungen aber war die stetige Zunahme der Lehrerinnenzahl in Deutschland; in Preußen speziell vermehrte sich in den Jahren 1851 bis 75 die Zahl der Lehrerinnen an Elementarschulen um 148%, während die der Lehrer nur um 47% wuchs; 1877/78 kamen zu den vorhandenen 3768 Volksschullehrerinnen noch 735 hinzu und 1879 gab es deren 5050. Außer den ihnen schon anvertrauten Fächern wurde ihnen noch der Turn- und Zeichenunterricht übergeben. Der Zahl und der Thätigkeit der Lehrerinnen nach hätte man also wohl von einem Lehrerinnenstande sprechen können; aber die über das ganze Vaterland zerstreuten Lehrerinnen waren noch nicht recht zu einem Standesbewußtsein durchgedrungen, denn es fehlte ihnen die Fühlung miteinander. Die Hervorragenderen unter ihnen hatten sich zwar schon zu innerer Selbständigkeit emporgearbeitet, die meisten aber lehnten sich immer noch ängstlich, ihrer eigenen Kraft unbewußt, mehr oder weniger an ihre männlichen Kollegen an. Da erschien im Jahre 1885 die Zeitschrift „die Lehrerin in Schule und Haus," eine Zeitschrift, die sich ganz in den Dienst der ca. 80000 lehrenden Frauen Deutschlands stellte. Marie Löper-Houselle, die Gründerin und Herausgeberin derselben, widmete sich in

Digitized by Google

selbstloser Hingabe den Interessen ihrer einstigen Kolleginnen, angeregt durch die frühere Volksschullehrerin in Eckirch im Elsaß, Febronie Rommel (spätere Seminarlehrerin zu Beaurégard in Lothringen, jetzige Oberlehrerin am Lehrerinnenseminar zu Straßburg), und unterstützt durch die opferwillige Bereitwilligkeit des Verlegers Th. Hofmann. Hervor ging diese Gründung aus dem Wunsch, einen Lehrerinnenstand zu schaffen, d. h. in dem Sinne, daß alle Frauen, verbunden durch den gemeinsamen Beruf des Lehrens, sich zu einer solidarisch miteinander verbundenen Organisation zusammenschließen sollten, die nicht nur eine Gemeinsamkeit der Arbeit, sondern auch eine Gemeinsamkeit der Interessen und Bestrebungen hätte. Alle die Lehrerinnen, die da fühlten „die heilige Verpflichtung, dafür Sorge zu tragen, daß allen Berufsgenossinnen gleiches Recht und gleiches Wohlsein werde, wo und in welcher Eigenschaft sie auch wirken, daß alle Berufsgenossinnen die ihnen gewordene Aufgabe in möglichster Vollkommenheit ausüben, damit in allen das Bewußtsein von der hohen Wichtigkeit ihres Standes erwache, und jede Einzelne unter ihnen dem Stande die Achtung eintrage, die ihm gebührt," alle diese schlossen sich eng an Frau Löper an. Das Hauptziel der Zeitschrift sollte sein, nicht nur eine Lektüre zu bieten, sondern vor allem ein Organ zum „Schreiben." Die Lehrerinnen selbst sollten sich erringen, was ihnen zukommt; sie sollten lernen, nicht nur ihre Hände verlangend nach Anerkennung, nach Gleichberechtigung mit den Lehrern auszustrecken, sondern sie zur Selbsthilfe zu gebrauchen. Und dieses Ziel wurde in überraschend schneller Weise erreicht! Waren auch die ersten Anfänge der Selbständigkeit bei den Lehrerinnen nur klein, traten sie auch nur schüchtern hervor, man lernte auf die eigene Kraft vertrauen, man lernte sich gegenseitig achten und schätzen, und als im 15. Februarheft 1890 die von Marie Löper-Houselle-Jöpringen, Auguste Schmidt-Leipzig und Helene Lange-Berlin unterzeichnete Aufforderung zu einer allgemeinen deutschen Lehrerinnen-Versammlung erschien, da wurde es den Lehrerinnen klar, daß sie zusammengehörten zu gemeinsamer Arbeit an sich und ihrem Stande. Von zahlreichen Teilnehmerinnen aus allen Teilen Deutschlands wurde dieselbe in den Tagen des 26. und 27. Mai 1890 zu Friedrichroda in Thüringen besucht. Die zündenden Worte von Auguste Schmidt und Helene Lange fielen auf einen wohl vorbereiteten Boden, und einstimmig wurde zum Schluß der Verhandlungen die Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins beschlossen und sogleich ausgeführt. Die „Lehrerin in Schule und Haus" wurde Organ des Vereins, und der seit 1886 erscheinende, von Febronie Rommel (s. o.) herausgegebene Lehrerinnenkalender, den der Verein jetzt übernahm, war ein zweites äußeres Band. Derselbe enthält außer allen Vereinen, Feierabendhäusern, Heimen, Krankenkassen u. s. w. alle gesetzlichen Bestimmungen der einzelnen deutschen Staaten. Er war der erste derartige Versuch, die Lehrerinnen Deutschlands mit ihren Rechten und ihrer äußeren Stellung bekannt zu machen, ein Unternehmen, welches im Jahre 1886, vier Jahre vor der Gründung des allgemeinen Vereins, große Arbeitskraft und Opferwilligkeit von seiten der Herausgeberin und des Verlegers (damals Th. Hofmann) erforderte.

Die Geschichte des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins gehört in den Artikel „Lehrerinnen-Vereine"; hier sei nur erwähnt, daß die Wirkung dieser Lehrerinnenthat von einem nicht geahnten Einfluß auf die Fortentwickelung des Lehrerinnenstandes in geistiger und materieller Bedeutung war. Auf dem Programm der ersten Versammlung waren alle Sphären der weiblichen Lehrthätigkeit berührt worden; die wissenschaftlichen und die Fachlehrerinnen hatten sich zum Bunde zusammengefunden. Sie alle fühlten sich als Glied eines Ganzen, sie fühlten die Verpflichtung an der Vollkommenheit des ihnen gewordenen speziellen Berufes zu arbeiten, und so gliederte sich jetzt bewußt der eben geschaffene Lehrerinnenstand in zwei große Abteilungen: die wissenschaftlichen und die Fachlehrerinnen. Das gemeinsame Band war die Liebe zum Beruf; aus dieser Liebe heraus entstand das Streben der wissenschaftlichen Lehrerinnen auch die technischen Fertigkeiten zu schätzen und zu pflegen, das der technischen ihr Fach nicht nur als Technik, sondern auch als Wissenschaft aufzufassen. Der ganze Lehrerinnenstand zerfällt demnach in

Gruppe I.

Wissenschaftliche Lehrerinnen.

1. Volksschullehrerinnen.
2. Lehrerinnen für Mittel- und höhere Schulen.
3. Lehrerinnen an Seminaren.
4. Schulvorsteherinnen.
5. Oberlehrerinnen (s. Nr. VII).

Digitized by Google

Gruppe II.
Fachlehrerinnen.

1. Technische Lehrerinnen.
   a) Handarbeitslehrerinnen.
   b) Turnlehrerinnen.
   c) Zeichenlehrerinnen.
   d) Gesanglehrerinnen.
2. Spezial-Lehrerinnen.
   a) Sprachlehrerinnen.
   b) Lehrerinnen an Taubstummenanstalten.
   c) Lehrerinnen an Blindenanstalten.
   d) Lehrerinnen an Industrieschulen.
   e) Lehrerinnen an Koch- und Haushaltungsschulen.
   f) Lehrerinnen an Seminaren für Kindergärtnerinnen.
   g) Lehrerinnen an Handelsschulen.

IV. Wissenschaftliche Lehrerinnen. Mit dieser Benennung bezeichnete man bis vor einigen Jahren jede Lehrerin, welche nicht für den technischen Unterricht allein ausgebildet war. Seit den preußischen Bestimmungen vom 31. Mai 1894 könnte der Name anders aufgefaßt werden; deshalb sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß er hier in der alten, noch immer üblichen Weise für die Lehrerinnen aller Unterrichtsfächer gebraucht ist, auf welcher Schulstufe sie auch unterrichten, sofern sie die gewöhnliche Lehrerinnenprüfung für Volks-, Mittel- und höhere Mädchenschulen abgelegt haben. Eine erschöpfende und allseitige Darstellung ihrer Verwendung und Ausbildung kann nicht versucht werden. „denn die Entwickelung des Volksschulwesens in den einzelnen Gebieten des deutschen Reiches hat zwar in geschichtlicher Beziehung einigermaßen einen gleichartigen Verlauf genommen, in verwaltungsrechtlicher und gesetzgeberischer dagegen hat die Selbständigkeit der Einzelstaaten die größten Verschiedenheiten bedingt. Die Voraussetzung für die Anstellung als Lehrerin ist überall vollständige und planmäßige Vorbildung und Ablegung der staatlicherseits verordneten Prüfungen. Alle Seminare sind für Lehrerinnen allein eingerichtet." Die Lehrerinnenbildung erfolgt außer in den der Zahl nach beschränkten staatlichen Seminaren in Gemeinde- und Privatanstalten, denen hierzu die Berechtigung verliehen ist. Die Prüfungen vollziehen sich aber überall unter der Mitwirkung staatlicher Beauftragter und nach denselben Grundsätzen wie bei den staatlichen Anstalten. Ist nun auch das Lehrerinnenbildungswesen im Deutschen Reiche noch vielfach nach verschiedenen Grundsätzen geordnet, so ist es doch in dem allgemeinen Ziele, einen tüchtigen und leistungsfähigen Lehrerinnenstand heranzuziehen einheitlich. Ein äußeres Kennzeichen für die Gleichwertigkeit der Lehrerinnenbildung der einzelnen Bundesstaaten sind die bestehenden Vereinbarungen zwischen vielen derselben, daß die in dem einen erworbenen Lehrbefähigungszeugnisse auch in anderen als giltig anerkannt werden. Solche Vereinbarungen bestehen zwischen:

Preußen u. Württemberg	seit	1870
„ „ Braunschweig	„	1873 u. 1896
„ „ Sachsen	„	1874,
„ „ Sachs.-Meiningen	„	1874,
„ „ Meckl.-Schwerin	„	1875,
„ „ Baden	„	1877,
„ „ Lübeck	„	1877,
„ „ Sachsen-Gotha	„	1877 u. 1883,
„ „ Anhalt	„	1878.
„ „ Schwarzb.-Rud.	„	1878,
„ „ Hamburg	„	1878/79,
„ „ Bremen	„	1879 u. 1883,
„ „ Sachs.-Weimar	„	1879,
„ „ Hessen	„	1880,
„ „ Elsaß-Lothringen	„	1885,
„ „ Schwarzb.-Sond.	„	1896.

Da die meisten Staaten sich mehr oder weniger an die preußische Lehrordnung angelehnt haben, so sind hier besonders ausführlich die preußischen Einrichtungen dargelegt und die übrigen kürzer gefaßt.

a) **Volksschullehrerinnen.** In Preußen gab es 1891 deren bereits 6848, 1894 aber 8439 und 1895 über 9300; 1866 zählte man in Bayern, wo sich erst Ende des 18. Jahrhunderts die Anschauung Bahn brach, daß neben den Nonnen auch weltliche Lehrerinnen befähigt und berechtigt sein könnten zum Mädchenunterricht, nicht mehr als 614, 1892 aber bereits 1675. Auch in Sachsen, Baden, Hessen, Württemberg werden ihrer Hunderte im Volksschuldienst beschäftigt, und die Schulgesetzgebung der letzten 20 bis 30 Jahre gedenkt ihrer überall, selbst in solchen deutschen Ländern, welche in der Praxis ihre Dienste bis jetzt wenig oder gar nicht in Anspruch nehmen. Nach einer ungefähren Schätzung sind in ganz Deutschland etwa 14000 Volksschullehrerinnen thätig. In Bayern und Elsaß-Lothringen sind dieselben den Volksschullehrern vollkommen gleichgestellt. In München ist das Lehrerinnenseminar der Oberaufsicht des Kgl. Staatsministeriums unterstellt, und seine Organisation ist auf dem Grundsatz aufgebaut: An die Lehre-

Digitized by Google

rinnen werden die gleichen Forderungen gestellt wie an die Lehrer, also muß auch ihre Vorbildung eine dem entsprechende sein. Im Reichslande waren 1895 neben 2703 Volksschullehrern 2243 Volksschullehrerinnen thätig; das geringe numerische Übergewicht der ersteren rührt nur davon her, daß wo einklassige gemischte Schulen bestehen, die Gemeinde im Lehrer zugleich einen Küster, Organist und Gemeindeschreiber gewonnen hat. Der Staat läßt sich die Ausbildung der Lehrerinnen ebenso angelegen sein wie die der Lehrer; er übernimmt für sie ungefähr die gleichen Opfer. Nicht so günstig steht es in den meisten übrigen Staaten.

Preußen. Ein amtlicher Bericht vom Jahre 1891 legt die Gesichtspunkte der Regierung gegenüber der Lehrerinnenbildung folgendermaßen dar: „Wenn die Ausbildung der Lehrerinnen noch nicht zu derselben klaren und festen Gestaltung gelangt ist wie diejenige der Lehrer, so hat dies seinen Grund teils in der größeren Schwierigkeit der Sache, teils darin, daß ihre Pflege erst vor wenigen Jahrzehnten planmäßig in Angriff genommen worden ist. Die Verwendung von Lehrerinnen im Volksschuldienste hat bei der Bevölkerung der westlichen Provinzen früher und leichter Eingang gefunden als in den anderen Landesteilen, weil dort die von Overberg gegebenen Anregungen nachwirkten und weil man, selbst in den größeren Städten, bis über die erste Hälfte des Jahrhunderts hinaus auch den Volksschulunterricht der Mädchen vielfach den Ordensniederlassungen überließ. Die Bevölkerung der östlichen Provinzen verhielt sich den ihr gegebenen Anregungen gegenüber spröde, und es ist bezeichnend, daß selbst Beckendorff bei seiner Vorliebe für statistische Nachrichten nirgends Angaben über den Umfang macht, in welchem zu seiner Zeit Lehrerinnen beim Volksschulunterricht beschäftigt wurden.“ An einer anderen Stelle heißt es ebendaselbst: „Die Zunahme der Lehrerinnenstellen ist nach Zeit, Provinz und religiösem Bekenntnis sehr verschieden gewesen, die Lehrerinnen sind sehr ungleich verteilt: die evangelische Bevölkerung in den Städten, mit einzelnen rühmlichen Ausnahmen, zu welchen namentlich die Stadt Berlin und die Provinz Schleswig-Holstein gehören, verhält sich noch immer spröde, die Bevölkerung auf dem Lande fast ablehnend gegen die Anstellung von Lehrerinnen.“ Derselbe Bericht führt dann aus, daß der preußische Staat keinen dringenden Anlaß zur Gründung von Lehrerinnenbildungsanstalten hatte, weil schon lange, ehe an solche überhaupt gedacht wurde, Privatbildungsanstalten geschaffen worden waren. Diese freiere Ausbildung der Lehrerinnen hat allerdings den großen Übelstand, daß es nicht möglich ist, die Zahl der Lehramtsbewerberinnen dem jedesmaligen Bedürfnis anzupassen, und daß eine gewisse Ungleichmäßigkeit der Bildung nicht verhütet werden kann. Den letzteren Übelstand sucht die Unterrichtsverwaltung durch gewissenhafte und strenge Beaufsichtigung der Anstalten auf ein Mindestmaß herabzudrücken. Insbesondere wird darauf gehalten, daß die Anstalten nicht den Charakter sogenannter Pressen annehmen, und daß ihre Schülerinnen nach einem von der Schulaufsichtsbehörde genehmigten Lehrplan unterrichtet werden. Die Zahl der staatlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalten beträgt 10 während die Volksschullehrer in 114 Seminaren und 34 Kgl. Präparandenschulen gebildet werden. 1832 fanden die ersten Gründungen von Volksschullehrerinnen-Seminaren zu Münster und Paderborn statt, 1852 folgte Droyßig. Dann ruhte die staatliche Fürsorge 24 Jahre und setzte erst 1876 wieder mit der Eröffnung des Saarburger Seminars ein, 1877 und 1878 folgten Xanten und Augustenburg. Neben diese nur für Volksschullehrerinnen bestimmten Seminare traten aber noch 4 Anstalten zur Ausbildung von Gouvernanten und Lehrerinnen an höheren Schulen: s. b. Von diesen 10 Seminaren sind 3 evangelisch: Berlin, Augustenburg, Droyßig, 5 katholisch: Münster, Paderborn, Saarburg, Xanten und der noch nicht erwähnte Lehrerinnenkursus zu Montabaur, 2 paritätisch: Posen und Trier. Die weitaus größte Zahl der preußischen Volksschullehrerinnen ist demgemäß aus Privatseminaren oder Seminaren, die mit städtischen höheren Töchterschulen verbunden waren, hervorgegangen. In allen diesen Anstalten ist jetzt der Kursus dreijährig und nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 kann die Prüfung erst mit dem vollendeten 19. Jahre abgelegt werden. Diese Prüfung ist teilweise eine Entlassungsprüfung an einer zur Abhaltung derselben berechtigten Lehrerinnenbildungsanstalt. Solche sind außer den staatlichen Seminaren die Anstalten in Aachen, Berlin (Luisenstiftung), Breslau (3), Bromberg, Danzig (2), Düsseldorf, Elberfeld, Elbing, Frankfurt a. M., Guadau, Görlitz, Graudenz, Halle a. S., Hannover, Kaiserswerth, Kassel, Koblenz, Köln (2), Marienburg, Marienwerder, Münstereifel, Neuwied, Thorn, Tilsit, Wiesbaden und Memel.

Digitized by Google

Die Bewerberinnen, welche nicht in einer von diesen Anstalten vorgebildet sind, werden in den einzelnen Provinzen von je nach Bedürfnis gebildeten besonderen Kommissionen geprüft. In jeder Provinz werden jährlich mindestens 2 Prüfungen abgehalten, deren Termine durch die Amtsblätter der Provinz bekannt gemacht werden. Die Kommissionen setzen sich zusammen aus einem Kommissarius des Provinzial-Schulkollegiums als Vorsitzenden und aus 3—5 anderen vom Oberpräsidenten der Provinz ernannten Mitgliedern, welche vorzugsweise aus den Regierungs-Schulräten, den Direktoren sowie den Lehrern und Lehrerinnen der öffentlichen höheren Mädchenschulen und Seminaren der Provinz gewählt werden. Auch Bewerberinnen aus außerpreußischen Staaten werden zu diesen Kommissionsprüfungen zugelassen.

Als Aufnahmebedingungen für die Seminare und Lehrerinnen-Bildungsanstalten gelten im allgemeinen 1. das vollendete 16. Lebensjahr, 2. ein Gesundheitsattest und 3. die Vorkenntnisse, die der erfolgreiche Besuch einer guten höheren Mädchenschule voraussetzen läßt; eine Aufnahmeprüfung ist zu diesem Zweck an jeder Lehrerinnen-Bildungsanstalt obligatorisch. Neben der Erweiterung und der Vertiefung dieser Kenntnisse wird im Seminar ein besonderes Gewicht gelegt auf die methodische und praktische Schulung der Seminaristinnen. Die Notwendigkeit gerade dieser letzteren Ausbildung war es, welche die Umwandlung des oft sehr abgekürzten Kursus der Privatanstalten in einen dreijährigen veranlaßte und Verordnungen an die Kgl. Regierungen hervorrief, diese Privatinstitute im Auge zu behalten und gelegentlich revidieren zu lassen. In den staatlichen Anstalten beginnen die praktischen Übungen meist schon im 3. Semester; in verschiedene Gruppen geteilt, halten die jungen Mädchen wöchentlich je eine, resp. zwei vorbereitete, nach einem Stufengang geordnete Probelektionen in den mit dem Seminar verbundenen höheren Mädchen- resp. Übungsschulen. Hierzu tritt noch in ein oder zwei Semestern selbständiger, von den Fachlehrern überwachter Unterricht. Genaue Angabe der Kenntnisse, welche die für Volksschulen zu prüfenden nachzuweisen haben, finden sich in den im Quellennachweis angegebenen Büchern von Werther, Seedorf und Liese; in letzterem S. 114, 115, ev. in den „Bestimmungen vom 31. Mai 1894“, S. 40—42.

Die preußischen Volksschullehrerinnen haben sich in den letzten Jahrzehnten eine geachtete Stellung im Staate erworben; sie haben sich vor einigen Jahren zusammengeschlossen zu einem großen allgemeinen Verein preußischer Volksschullehrerinnen, der innerhalb des Allgemeinen deutschen Lehrerinnen-Vereins als ein Glied desselben der Volksschule und dem Stande der Volksschullehrerinnen seine ganze Kraft zuwenden will (s. Lehrerinnenvereine). Auf der ersten Generalversammlung desselben am 24. bis 26. Mai 1896 gaben sich die Mitglieder Rechenschaft über die Mängel, die ihrer Vorbildung anhafteten. Sie klagten besonders darüber, daß ihre Ausbildung noch größtenteils der Initiative städtischer Gemeinden oder gar Privatpersonen überlassen sei, und daß nur in den wenigsten Fällen ein prinzipieller Unterschied zwischen der Ausbildung der Volksschullehrerin und der Lehrerin für mittlere und höhere Schulen gemacht werde. Die meisten Seminare bereiten für die höheren Schulen vor, ja noch gelte sogar der Grundsatz, die Bewerberin, welche bei der Prüfung für höhere Mädchenschulen in den beiden Fremdsprachen nicht genügt hat, kann die Befähigung für Volksschulen erlangen. Eine Reform der Vorbildung sollte sich aufbauen auf folgenden Änderungen: a) beim Eintritt in das Seminar werden die Kenntnisse gefordert, welche eine voll ausgestaltete höhere Töchterschule giebt; b) ein vierjähriger Seminarkursus wird obligatorisch; c) Staat und Gemeinden gründen Volksschullehrerinnen-Seminare; d) die bestehenden Seminare passen sich mehr den Bedürfnissen der Volksschule an; e) eine Übungsschule, nicht höhere Mädchenschule, wird allen diesen Seminaren eingefügt.

Was die äußere Stellung der Volksschullehrerinnen betrifft, so vertritt der Verein den Standpunkt einer völligen Gleichberechtigung mit den Lehrern: eine 2. Dienstprüfung, Zulassung zum Mittelschullehrerexamen, resp. Rektoratsexamens, ein Übergewicht der Lehrerinnen an den Volksmädchenschulen, weibliche Leitung der Mädchenschulen und weibliche Ordinarien auch auf der Oberstufe. Dafür erkennt der Verein im höchsten Maße die Pflicht der Volksschullehrerinnen an, mit aller Kraft an der sozialen Aufgabe der sittlichen Hebung des Volkes zu arbeiten.

Bayern. Im Beginn des 19. Jahrhunderts nahm auch in Bayern die Verwendung weltlicher Lehrerinnen zu, deren Bildung freilich nur eine sehr geringe war; sie besuchten die Münchener Werk- und Feiertagsschule 3 Jahre

Digitized by Google

hindurch und übten sich in den „weiblichen Arbeiten und allen Zweigen des deutschen und französischen Unterrichts.“ Außerdem erhielten sie ihre Fachbildung in klösterlichen Instituten oder erwarben sich dieselbe auf autodidaktischem Wege. Einige Jahre hindurch, von 1824 bis 1826, wurden sie in einer königlichen Unterrichts- und Vorbereitungsanstalt für Schulamtsaspirantinnen gebildet; doch schon nach vierjährigem Bestehen wurde dieselbe wieder geschlossen, da auf 10 Jahre hinaus der Bedarf an Lehrerinnen gedeckt war. 1830 wirkten bereits 38 weltliche Lehrerinnen an den städtischen Schulen und zwar auch in den höheren Klassen. 1836 wird durch Ministerialverfügung der Grundsatz ausgesprochen, „daß die weibliche Jugend vorzugsweise Lehrerinnen anvertraut werden solle,“ daß „von den Kandidatinnen für das Lehramt an deutschen Schulen dieselben Kenntnisse wie von männlichen Lehrindividuen zu fordern seien;“ da aber kein Seminar für Lehrerinnen existierte, blieb ihnen überlassen, sich privatim wie sie konnten vorzubereiten. Jetzt bestehen in Bayern 3 Lehrerinnen-Seminare: 1. das 1870 zu Memmingen gegründete protestantische Ludwigsseminar, welches aus Staats-, Kreis- und städtischen Mitteln erhalten wird und unter Staatsaufsicht steht. 2. das simultane Seminar zu München, 1872 gegründet, und 3. das zu Aschaffenburg; die beiden letzteren sind ganz staatlich. Alle drei sind mit Übungsschulen verbunden, das zu Aschaffenburg noch außerdem mit einer höheren Töchterschule. Das Münchener Seminar besitzt außer den Seminarklassen noch 3 Präparandiumenklassen. Etwa 370 Schülerinnen fassen diese 3 Anstalten; außerdem bereiten noch zahlreiche Klöster Kandidatinnen für die staatlichen Prüfungen vor. Das Münchener Seminar erteilt beispielsweise außer den üblichen Seminar-Gegenständen Violinunterricht; fakultative Gegenstände sind Französisch und Stenographie. Die Aufnahmeprüfung in diese Seminare ist eine sehr streng gehandhabte, weil der Andrang „meist dreimal so groß als der Bedarf ist.“ Die Folge dieser strengen Auswahl ist ein vorzügliches Resultat bei der Anstellungsprüfung, bei welcher z. B. in München im Jahre 1891/92 alle Kandidatinnen die Nummer 1 oder 2 erhielten.

Die weiblichen Kandidaten haben wie die männlichen nach ihrem Austritt aus der Werktags- (Volks-)schule 5 Jahre auf ihre Vorbildung zum Schulfache zu verwenden, von denen die letzten zwei der eigentlichen Fachbildung gewidmet sind. Der Besuch eines staatlichen Seminars ist nicht obligatorisch, wohl aber die Seminarschlußprüfung und 4 Jahre darauf die Anstellungsprüfung. Erst letztere berechtigt zur definitiven Anstellung; das Prüfungsprogramm ist mit geringen Abweichungen das der Lehrer. Nach der Ministerialverfügung vom 7. Januar 1876 können Lehrerinnen an allen Mädchen- sowie an den unteren Knabenklassen angestellt werden. Die Zahl der weltlichen Lehrerinnen ist von den Jahren 1865/66 bis 1892 beinahe auf das Dreizehnfache gestiegen, von 62 auf 800, die Zahl der geistlichen dagegen nur von 552 auf 875.

Sachsen. Nach dem Gesetz vom 26. April 1873 können Lehrerinnen auf Lebenszeit angestellt werden an allen Mädchenklassen der Volksschulen sowie an Unter- und Mittelklassen mit gemischten Geschlechtern. Alle Lehrerinnen haben wie die Lehrer zwei Prüfungen abzulegen; die erste berechtigt nur zur provisorischen, erst die zweite, die sog. Wahlfähigkeitsprüfung, gewährt die Erlaubnis zur ständigen Anstellung. In Dresden aber werden auch diese wohlberechtigten Lehrerinnen zuerst Hilfslehrerinnen und nur nach dreijährigem praktischen Dienst definitiv angestellt. Die zweite Prüfung erstreckt sich hauptsächlich auf die methodische und pädagogische Bildung der Kandidatin. Am 1. Dezember 1884 waren 177 Lehrerinnen neben 8599 Lehrern angestellt, am 15. Oktober 1893 waren es 286 Lehrerinnen neben 8719 Lehrern. Zwei staatliche Lehrerinnen-Seminare sorgen für die Ausbildung der Aspirantinnen: 1. das evangelische Internat Callnberg, 1856 gegründet mit 4 Seminarklassen und 2. das Externat zu Dresden, 1875 eingerichtet. Diese Seminare bilden sowohl Elementar- wie auch höhere Lehrerinnen; sie sind fünfklassige Anstalten, in die der Eintritt mit dem 16. Jahre erfolgt.

Württemberg. Das Gesetz, betreffend die Rechtsverhältnisse der Volksschullehrer vom 30. Dezember 1877 Art. 44 bestimmt: Vorschriftsmäßig geprüfte Lehrerinnen können auf jederzeitigen Widerruf von der Oberschulbehörde an Mädchenschulen, an den untersten Knabenklassen und an den untersten gemischten Schulklassen an Stelle von Unterlehrern und Lehrgehilfen angestellt werden. 285 geprüfte Lehrerinnen sind nach der neuesten Statistik im öffentlichen Lehrdienst an Volks- und Mittelschulen des Landes verwendet. Sie werden in dem

Digitized by Google

evangelischen Seminar für Volksschullehrerinnen in Markgröningen in einem dreijährigen Kursus und in dem katholischen zu Schwäbisch-Gmünd, einer vom Staat unterstützten Privatanstalt, ausgebildet und haben nur eine Prüfung abzulegen.

Baden. Bei Gelegenheit der Kammerverhandlungen von 1867/68 wurden Lehrerinnen vom Volksschuldienst noch prinzipiell ausgeschlossen, nach dem Gesetz vom 2. April 1880 können an Volksschulen mit mindestens drei Lehrstellen Lehrerinnen verwendet werden. Von der Gesamtzahl der an Volksschulen errichteten Lehrstellen sollen nur 5 % mit weiblichen Lehrkräften besetzt werden, und nur im Falle unabweisbaren Bedürfnisses darf sich das Verhältnis bis zu 6 % steigern. Ihre Verwendung beschränkt sich der Regel nach auf die vier ersten Schuljahre. Die Stelle des ersten Lehrers kann einer Lehrerin nicht übertragen werden. Feste Anstellung in Hauptlehrerstellen können nur Lehrerinnen erlangen, welche die Oberschulbehörde nach Ablegung einer zweiten, der Dienstprüfung, für anstellungsfähig erklärt. Das Gesetz vom 13. Mai 1893 erhöhte den Prozentsatz der anzustellenden Lehrerinnen auf 10 %, änderte aber nichts an den obigen Verordnungen. Die Zahl der am 1. Mai 1896 an Volksschulen angestellten Lehrerinnen betrug 8,44 % der Gesamtzahl der errichteten ständigen Lehrstellen, 102 Hauptlehrerinnen, 220 Unterlehrerinnen und 4 Hilfslehrerinnen. In drei Seminaren werden die Volksschullehrerinnen (mit den Lehrerinnen für höhere Schulen) gebildet: 1. im Prinzessin-Wilhelm-Stift in Karlsruhe (2jähriger Kursus für Volksschullehrerinnen), 2. zu Heidelberg und 3. zu Freiburg.

Hessen. Nach dem Volksschulgesetz vom 16. Juni 1874 können Lehrerinnen definitiv angestellt werden an allen Mädchenschulen, sowie an gemischten Unterklassen. Die definitive Anstellung erfolgt nach Ablegung der zweiten (Definitorial-) Prüfung, der ein zweijähriger praktischer Dienst vorausgeht. Die Anforderungen an die Lehrerinnen sind dieselben wie die an die Lehrer, Musik ausgenommen. Die Zahl der Lehrerinnen betrug 1895: an erweiterten Volksschulen 29 Lehrerinnen, an einfachen 179 (neben 2361 Lehrern). In Darmstadt besteht ein zweiklassiges städtisches Lehrerinnen-Seminar verbunden mit einer städtischen höheren Mädchenschule.

Mecklenburg-Schwerin und Strelitz. „Eine bestimmte gesetzliche oder reglementarische Regelung der Stellung der Lehrerinnen fehlt." In Mecklenburg-Schwerin existieren 6 Lehrerinnen-Seminare, die mit höheren Mädchenschulen verbunden sind, und deren Einrichtung sich an die preußischen Bestimmungen anlehnen ohne wesentliche Abweichungen. Schwerin und Rostock haben je zwei Seminare, Güstrow und Wismar je eins; sie sind mit Ausnahme des städtischen Seminars zu Wismar Privatanstalten. Seit 1896 haben die Seminare zu Schwerin, Güstrow und Wismar das Recht, in Gegenwart des Schulrates zu prüfen.

Sachsen-Weimar. Nach dem Gesetz vom 24. Juni 1874, § 44, kann der Unterricht in der Volksschule, namentlich in den drei ersten Schuljahren, auch einer Lehrerin übertragen werden. In jedem einzelnen Falle werden die Bedingungen ihrer Anstellung durch einen mit dem Schulvorstande abzuschließenden Vertrag, der der Genehmigung der obersten Schulbehörde unterliegt, festgesetzt. Im Jahre 1896 waren 9 Lehrerinnen (890 Lehrer) an Volksschulen thätig. Für Volksschullehrerinnen existiert kein Seminar im Staate; sie dürfen im Seminar zu Eisenach an der Ausbildung für höhere Schulen teilnehmen, müssen aber ihre Prüfung alsdann an dem Lehrer-Seminar in Eisenach ablegen.

Oldenburg und Birkenfeld. In Oldenburg können nach dem Gesetz vom 21. Januar 1885 geprüfte Lehrerinnen im Bereiche der Volksschule verwendet werden (jedoch nicht in der Stelle der leitenden Hauptlehrer) an allen Mädchenklassen, sowie bei den drei jüngsten Jahresstufen gemischter Schulen. Die Verwendung geschieht in den ersten 8 Jahren auf Grund eines Vertrages; hat sich eine Lehrerin bewährt, so wird sie nach dieser Zeit auf ihren Antrag definitiv angestellt, ohne daß eine zweite Prüfung verlangt wird. In Birkenfeld ist die Anstellung der Lehrerinnen schon seit dem 7. Dezember 1878 gesetzlich erlaubt nach dreijähriger provisorischer Thätigkeit. Lehrerinnen-Bildungsanstalten besitzt der Staat nicht; die wenigen jungen Mädchen, die den Lehrberuf wählen, gehen zu dem Zweck nach Bremen, Hannover oder Wolfenbüttel. Angestellt werden sie, trotz gesetzlicher Erlaubnis, nur ganz vereinzelt; sie sollen den Lehrern die Stellen nicht nehmen. In der Stadt Oldenburg giebt es an den Volksmädchenschulen nur zwei wissenschaftliche Lehrerinnen.

Braunschweig. Nach dem Gesetz vom 17. August 1873, § 13, darf der Unterricht

Digitized by Google

in Mädchenklassen, unteren Knabenklassen und unteren gemischten Klassen mit Zustimmung des Schulvorstandes einer Lehrerin übertragen werden. Ein Vertrag, der der Genehmigung des Konsistoriums unterliegt, regelt die Rechte und Pflichten derselben. In der Stadt Braunschweig existiert ein städtisches Seminar mit dreijährigem Kursus, in Wolfenbüttel ein Privat-Seminar mit ebenfalls dreijährigem Kursus; beide sind mit einer höheren Töchterschule verbunden; ca. 25 Lehrerinnen sind an den Töchterschulen thätig.

Sachsen-Meiningen. Das Gesetz vom 22. März 1875 erlaubte die provisorische Anstellung von Lehrerinnen an Volksschulen. Am 10. April 1889 ist dieses Gesetz dahin ergänzt worden, daß der gesamte Klassenunterricht der drei ersten Schuljahre und der aller Mädchenklassen mit Genehmigung der Oberschulbehörde dazu befähigten Lehrerinnen provisorisch übertragen werden darf. Dreijährige untadelige Führung giebt den Lehrerinnen Anwartschaft auf definitive Anstellung; eine zweite Prüfung wird nicht verlangt. Seit 1872 besteht ein Lehrerinnen-Seminar zu Meiningen, welches Elementarlehrerinnen und solche für Mittel- und höhere Mädchenschulen vorbereitet; es hat das Recht der Entlassungsprüfung. Die Prüfungszeugnisse gelten in allen deutschen Staaten.

Sachsen-Altenburg und Lippe-Detmold stellen Lehrerinnen an öffentlichen Schulen nicht an, besitzen demnach keine staatlichen Lehrerinnen-Seminare.

Sachsen-Coburg-Gotha. Das Volksschulgesetz von 1874 gestattete zwar die Verwendung von Lehrerinnen, sofern die betreffende Gemeinde zustimmte, doch war bis 1888 kein Gebrauch davon gemacht worden. Das Gesetz vom 31. März 1892, § 40, gestattet ihre Anstellung als wissenschaftliche Lehrerinnen nur für die drei ersten Schuljahre. Die geprüften Lehrerinnen werden zuerst widerruflich angestellt, nach fünfjähriger tadelloser Dienstleistung unwiderruflich. An zweiklassigen Volksschulen darf nur eine, an mehrklassigen darf nur $^1/_3$ der Schulstellen mit Lehrerinnen besetzt werden; sie sind bis zu 28 wöchentlichen Stunden verpflichtet; jetzt beträgt ihre Zahl 51. Eine staatliche Ausbildung der Lehrerinnen findet nicht statt. Das auf dem Köhlerschen Kindergarten in Gotha aufgebaute Seminar ist, trotzdem es für seine Schülerinnen die Berechtigung zur Anstellung in Preußen erhielt, eingegangen. Zwei Privatanstalten in Gotha, das Marieninstitut und eine andere Privatschule bereiten für das preußische Examen vor, welches in Halle oder Berlin abgelegt werden wird.

Anhalt richtet sich ganz nach den preußischen Bestimmungen, es besitzt ein staatliches Lehrerinnen-Seminar in Dessau, das mit der höheren Mädchenschule verbunden ist. Im ersten Jahre üben die Seminaristinnen nur unter einander den Elementarunterricht, im zweiten Jahre hält jede Seminaristin wöchentlich zwei Lehrproben mit 10 Schülerinnen, im dritten Jahre unterrichtet sie wöchentlich zwei Stunden in der höheren Mädchenschule im Beisein des betreffenden Lehrers. An öffentlichen Volksschulen scheinen keine Lehrerinnen thätig zu sein.

Schwarzburg-Rudolstadt und Sondershausen haben keine Lehrerinnen an Volksschulen. In der Stadt Sondershausen besteht ein städtisches Lehrerinnen-Seminar mit höherer Mädchenschule.

Reuß ä. L. Nach Konsistorial-Verordnung vom 8. Februar 1879 können Lehrerinnen an Volksschulen angestellt werden, auch definitiv nach Ablegung einer zweiten Prüfung. In Greiz sind 8 Lehrerinnen thätig.

Schaumburg-Lippe. Nach dem Gesetz vom 4. März 1875 können Lehrerinnen an Volksschulen verwendet werden; ein Vertrag regelt die Anstellung. 1897 wirkte an jeder Volksschule 1 Lehrerin.

Bildungsanstalten für Lehrerinnen sind in den beiden letzten Staaten nicht.

Hamburg besitzt eine besondere Bildungsanstalt für Lehrerinnen an Volksschulen, welche aus zwei Präparanden- und zwei Seminarklassen besteht. Der Unterricht umfaßt die gewöhnlichen Fächer und außerdem noch „Englisch“ als fakultativen Gegenstand. Die praktischen Übungen fangen mit 8 Wochenstunden und einer Konferenzstunde erst in der obersten Seminarklasse an; im ganzen betragen die Unterrichtsstunden 30—31 Stunden wöchentlich. Der englische Unterricht wird hauptsächlich nach der Anschauungsmethode betrieben. 1896 wurden 31 Schülerinnen geprüft. Thätig sind an Volksschulen 430 fest angestellte Lehrerinnen. Um eine solche feste Anstellung zu erlangen, muß jede Lehrerin, auch wenn sie schon für höhere Schulen geprüft ist, ein zweites Examen ablegen nach mindestens fünfjähriger praktischer Lehrthätigkeit.

Bremen stellt Lehrerinnen nach fünfjähriger ständiger Thätigkeit als Hilfslehrerin definitiv an, in Bremerhaven werden die Lehrerinnen

Digitized by Google

sogleich fest angestellt. Im bremischen Staat unterrichten zur Zeit etwa 45 Lehrerinnen an Volksschulen. Ausgebildet werden diese mit den Lehrerinnen für höhere Schulen in den beiden Privat-Seminaren von Frl. Janson und Frau Kippenberg; beide Anstalten sind mit einer höheren Mädchenschule verbunden. Der früher zweijährige Kursus, dem häufig ein Präparandenjahr voranging, ist seit April 1894 in einen dreijährigen umgewandelt. Die Kandidatinnen für Volksschulen haben eine Prüfung vor der II. Sektion der Lehrerprüfungskommission nach Maßgabe eines Regulativs abzulegen; diese Prüfung berechtigt sie nicht nur zum vollen Unterricht in Volksschulen, sondern auch in den unteren und mittleren Klassen höherer Mädchenschulen. An den Volksschulen (Kirchspiel-, Staatsvolks- und Dorfgemeindeschulen) sind 40 protestantische und 7 katholische Klassenlehrerinnen thätig. In Bremerhaven sind 10 Volksschullehrerinnen, in Geestemünde giebt es keine wissenschaftliche Volksschullehrerin. Eine Neuordnung des Prüfungsreglements steht bevor.

Lübeck gestattet nach dem Gesetz vom 20. Oktober 1885, daß an den 8klassigen Mädchenvolksschulen die dritte ständige Lehrerstelle mit einer fest angestellten Lehrerin besetzt werde. Ein staatliches Seminar sorgt für die Ausbildung der Volksschullehrerinnen; die Studienzeit beträgt 3—4 Jahre. Einzelne junge Mädchen, die Lehrerinnen werden wollen, werden durch die Oberschulbehörde als Präparandinnen an Mädchenschulen angestellt, wo sie sich zur Aufnahme ins Seminar vorzubereiten haben. 19 Volksschullehrerinnen sind fest angestellt neben einer beträchtlichen Zahl von Hilfslehrerinnen.

Elsaß-Lothringen. Nach dem Gesetz vom 4. Januar 1874 können Lehrerinnen angestellt werden in allen Klassen der Mädchenschulen, an gemischten einklassigen Volksschulen, an Unter- und Mittelklassen gemischter Schulen; ausgeschlossen sind sie von Ober- und Mittelstufen mehrklassiger Knabenschulen. Die definitive Anstellung ist abhängig vom Bestehen einer zweiten Prüfung, die frühestens drei, spätestens fünf Jahre nach der ersten Prüfung abgelegt werden kann, resp. muß. Am 1. April 1895 unterrichteten an den öffentlichen Volksschulen 952 weltliche und 1289 geistliche Lehrerinnen, an den 84 privaten Elementarschulen 27 weltliche Lehrerinnen. Drei staatliche Lehrerinnen-Seminare sorgen allein für die Ausbildung von Volksschullehrerinnen: 1. zu Beauregard bei Diedenhofen (bis 1881 in Metz), katholisch, 1875 eröffnet, 4 Seminarklassen mit Übungsschule, 2. zu Schlettstadt, katholisch, 1872 eröffnet, 4 Seminarklassen mit Übungsschule und 3. zu Straßburg, evangelisch, schon vor 1870 bestehend, drei Seminarklassen mit Übungsschule. Der Lehrplan stimmt ganz mit dem der Lehrer-Seminare überein, nur in Musik wird etwas weniger verlangt, doch ist das Violinspiel obligatorisch. Die Entlassungsprüfungen werden wie in Bayern sehr streng gehandhabt.

b) Lehrerinnen an Mittel- und höheren Mädchenschulen. Die Anstalten, in welchen die weibliche Jugend einen über die Ziele der Volksschule hinausgehenden Unterricht empfängt, verdanken ihre Entstehung weniger einem unterrichtlichen als gesellschaftlichen Bedürfnis, indem die Familien des höheren Bürgerstandes, welche nicht in der Lage waren, besondere Erzieher für ihre Töchter zu halten und dieselben doch nicht der gemischten Volksschule zuführen wollten, die sogenannten „höheren Töchterschulen“ ins Leben riefen. Aus ihnen, deren Lehrplan sich anfänglich fast nur durch die Hinzunahme des französischen Sprachunterrichtes von dem der Volksschulen unterschied, entwickelten sich in langsamem, aber stetigen Fortgang die jetzigen Mittel- und höheren Mädchenschulen. Ursprünglich reine Privatunternehmen, sind dieselben jetzt zum großen Teil städtische Gründungen. An den Privatanstalten überwog stets die Beteiligung der Lehrerinnen, aber auch in den städtischen höheren Mädchenschulen wurde in allmählich immer zunehmendem Maße den Lehrerinnen Anteil an dem Unterrichte gestattet. Auch in den Mittel- und höheren Schulen sind die Einrichtungen der einzelnen deutschen Staaten mannigfach von einander abweichend und demgemäß auch die Verwendung und Ausbildung der Lehrerinnen. Die allgemeinen Gesetze, die hier in Betracht kommen, decken sich mit den schon unter IV. und IVa. angeführten Gesichtspunkten. Über die einzelnen Staaten sei noch folgendes hinzugefügt:

Preußen verwendete im Jahre 1854 an seinen öffentlichen höheren Mädchenschulen 119 Lehrerinnen, denen allerdings wohl meistenteils nur der Handarbeitsunterricht anvertraut war, in wenigen Fällen auch wissenschaftliche Stunden in den unteren Klassen; doch fanden sich schon Lehrerinnen, die Sprachstunden erteilten, so z. B. in der Elisabethschule zu Berlin. Die bessere Ausbildung der Lehrerinnen in den entstehenden Seminaren bewirkte eine allmähliche Änderung zu

Digitized by Google

Gunsten der Lehrerinnen auch an den städtischen höheren Mädchenschulen, während ihre Stellung an den Privatschulen von Anfang an eine den Lehrern mindestens gleichwertige war. Die im Jahre 1873 vom Minister Falk zusammenberufene Konferenz von zwanzig hervorragenden Sachverständigen, unter denen sich auch vier Schulvorsteherinnen aus Kassel, Berlin (2) und Breslau und die Hauptlehrerin aus Droyßig befanden, bestimmte, daß Lehrerinnen zu dem Lehrkollegium einer jeden Mittel- oder höheren Mädchenschule gehören sollten, daß diesen besonders der Unterricht in den Fremdsprachen übertragen werden könnte, und daß alle Lehrerinnen für sie besonders eingerichtete Prüfungen zu bestehen hätten, gemäß der infolge der Konferenz fertig gestellten Prüfungsordnung. Nach einer einem amtlichen Berichte vom Jahre 1891 entnommenen Tabelle wurden von 36914 wissenschaftlichen Stunden in den ersten und zweiten Klassen sämtlicher höherer Mädchenschulen 23303 von Lehrerinnen erteilt, von denen allerdings 16163 auf die Privatschulen und nur 4257 auf die öffentlichen Schulen fallen, während der Rest von 2883 den staatlich subventionierten Privatanstalten zukömmt. Die Zahl der Lehrerinnen an öffentlichen höheren Mädchenschulen betrug im Jahre 1884: 926, von denen 825 evangelischer, 93 katholischer und 8 jüdischer Konfession waren. Brandenburg mit Berlin, Provinz Sachsen und die Rheinlande zählten allein je über 100 Lehrerinnen, am wenigsten hatte Schleswig-Holstein, nämlich nur 13. An den öffentlichen Mittelschulen waren 1891 vollbeschäftigte Lehrerinnen: 448, Hilfslehrerinnen: 34. Die vollbeschäftigten Lehrerinnen machten 30,48 % sämtlicher vollbeschäftigter Lehrkräfte aus, und auch unter den Hilfskräften befanden sich 13,71 % Lehrerinnen. Die Verwendung weiblicher Lehrkräfte ist also bei diesen Schulen eine wesentlich höhere als bei den öffentlichen Volksschulen. Die ausgiebigste Verwendung finden weibliche Lehrkräfte indessen bei den privaten Mittel- und höheren Schulen, wo von 4059 vollbeschäftigten Lehrkräften 3159 Lehrerinnen waren. Von den 1310 Lehrerinnen der öffentlichen Mittel- und höheren Mädchenschulen hatten 100 Lehrerinnen nur die Volksschullehrerinnenprüfung, 949 die Prüfung für höhere Schulen und 70 die Prüfung als Schulvorsteherin abgelegt. Von den Lehrerinnen stammten mehr als die Hälfte aus den höheren Ständen der Hof- und Staatsbeamten, der Militärs und der freien Berufe.

Die Ausbildung der Lehrerinnen für Mittel- und höhere Mädchenschulen erfolgt außer in den staatlichen Seminaren zu Berlin, Posen (1841), Trier (1879) und zahlreichen städtischen und Privat-Lehrerinnenbildungsanstalten auch in dem Gouvernanten-Institut zu Droyßig und in der Kgl. Luisenstiftung zu Berlin. Das Seminar in Augustenburg ist zwar nur für Volksschullehrerinnen bestimmt, giebt aber seinen Zöglingen Gelegenheit, sich auch für fremdsprachlichen Unterricht vorzubereiten. Bei der Prüfung für Mittel- und höhere Mädchenschulen sind nach der Prüfungsordnung vom 24. April 1874 im allgemeinen dieselben Kenntnisse nachzuweisen wie bei der Prüfung für Volksschullehrerinnen. In Religion, im Rechnen, in Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre, Pädagogik und in den technischen Fächern decken sich die Anforderungen ganz, für Deutsch, Geschichte, Französisch und Englisch s. Liese, S. 116. Wer den Anforderungen in den beiden Sprachen nicht genügt, kann nur die Befähigung für Volksschulen erhalten. Diese Anforderungen sind fast dieselben wie die an die Mittelschullehrer gestellten, nur in Mathematik, Physik und Chemie haben die Lehrer mehr Kenntnisse aufzuweisen, in der Naturbeschreibung kaum, im Deutschen etwas mehr in der Grammatik, dagegen in den Fremdsprachen eher etwas weniger.

Bayern hat außer den öffentlichen Werktagsschulen für alle Stände private Mädcheninstitute und städtische höhere Töchterschulen, an diesen waren 1893 neben 592 Lehrern 960 wissenschaftliche Lehrerinnen thätig; allerdings waren unter diesen 103 Privatanstalten 61 klösterliche. Die Lehrerinnen haben mit wenig Ausnahmen die unter a) angeführten Seminare besucht.

Sachsen. Seit ca. 95 Jahren werden Lehrerinnen angestellt; am 15. Oktober 1893 waren an den beiden öffentlichen höheren Mädchenschulen in Dresden 13 Lehrerinnen neben 28 Lehrern und an den Privatschulen 229 Lehrerinnen neben 111 Lehrern. Von dem wissenschaftlichen Unterricht in den Oberklassen der höheren Mädchenschulen sind die Lehrerinnen prinzipiell meist ausgeschlossen, obgleich keine gesetzliche Verordnung ihre Verwendung daselbst verhindert. Für die Ausbildung sorgen die unter a) genannten Seminare.

Württemberg. Die Lehrerinnen für Mittelschulen sind unter a) bereits behandelt. Die Lehrerinnen für höhere Schulen werden im Katharinenstift in Stuttgart gebildet, das 1874

Digitized by Google

gegründet wurde und mit einer höheren Mädchenschule verbunden ist. Es besteht aus 2 Klassen und hat ca. 50 Zöglinge. An den 14 öffentlichen höheren Mädchenschulen unterrichten 81 Lehrerinnen, einschließlich der technischen Lehrerinnen, teils mit vollem, teils mit beschränktem Lehrauftrag, an den 5 Privatschulen 14 Lehrerinnen. Durch eine landesherrliche Verfügung vom 29. Juni 1877 wurde bestimmt, daß an den höheren Mädchenschulen eine erforderliche Anzahl von Lehrerinnen angestellt würde.

Baden. Am 1. Mai 1896 waren angestellt an Mittelschulen: 38 Haupt-, 9 Unter- und 3 Hilfslehrerinnen, an den 7 höheren Mädchenschulen: 41 Haupt- und 7 nicht etatsmäßige Lehrerinnen. Ausgebildet werden die Lehrerinnen in den städtischen mit höheren Mädchenschulen verbundenen Seminarklassen zu Heidelberg und Freiburg und in dem Lehrerinnen-Seminar zu Karlsruhe, das den Namen „Prinzessin-Wilhelm-Stift“ führt; es war ursprünglich eine Privatanstalt, wird jetzt von einem Komité verwaltet und steht unter dem Protektorat Ihrer Kaiserlichen Hoheit der Prinzessin Wilhelm; es ist konfessionslos. Im Seminar zu Heidelberg wird auch Unterricht in der Stenographie erteilt.

Hessen. Die Zahl der ordentlichen Lehrerinnen an den öffentlichen höheren Mädchenschulen betrug im Frühjahr 1895: 34 (neben 47 ord. Lehrern); sie unterrichten nur ausnahmsweise in den Oberklassen. An Privatanstalten sind 127 Lehrerinnen thätig (neben 109 Lehrern). Ausbildung s. a).

Mecklenburg. Die sog. wissenschaftlichen Lehrerinnen an den höheren Mädchenschulen erteilen fast sämtlichen Unterricht auch in den Oberklassen, nur an der städtischen höheren Mädchenschule zu Wismar liegt er vorzugsweise in den Händen der Lehrer; ca. 300 Lehrerinnen sind thätig an den höheren Schulen. Ausbildung s. a).

Sachsen-Weimar. 13 sog. wissenschaftliche Lehrerinnen unterrichteten 1893 an den öffentlichen höheren Mädchenschulen, 21 an den Privatschulen. Ihre Ausbildung erhalten sie in dem mit der städtischen Karolinenschule verbundenen Seminar. Es besteht aus zwei Klassen mit im ganzen $2^1/_2$jährigem Kursus. Da aber nach dem Vorgange Preußens auch die Weimarsche Prüfungsordnung die Änderung erfahren hat, daß vom 1. Oktober 1897 ab nicht mehr, wie bisher, das vollendete 18., sondern das vollendete 19. Lebensjahr Bedingung der Zulassung zur Staatsprüfung ist, ist von Ostern 1896 der Kursus, in der Regel wenigstens, auf drei Jahre ausgedehnt worden, so daß „die gebotene Bildung noch mehr vertieft werden kann.“ Die Klassen werden beim Unterricht mit Ausnahme von Pädagogik, Französisch, Englisch und Rechnen kombiniert. Turnunterricht wird nicht erteilt; die Lehrproben sind jetzt auf ein ganzes Jahr ausgedehnt. Seit dem 13. August 1884 ist dem Seminar die Berechtigung zur Abnahme von Entlassungsprüfungen unter dem Vorsitz eines Regierungskommissars verliehen worden. — Vor einer Reihe von Jahren wurden auch in Jena privatim Lehrerinnen vorbereitet, die zur Staatsprüfung zugelassen wurden, doch ist dieser Kursus eingegangen.

Oldenburg und Birkenfeld. 1893 unterrichteten 18 wissenschaftliche Lehrerinnen an den öffentlichen Mittel- und höheren Mädchenschulen und 32 an Privatschulen. Ausbildung s. a).

Braunschweig. In Braunschweig (Stadt) sind 10 Lehrerinnen, in Wolfenbüttel 19, an den übrigen höheren Mädchenschulen ca. 41 Lehrerinnen thätig. Ausbildung s. a).

Sachsen-Meiningen. 18 sog. wissenschaftliche Lehrerinnen an Privatschulen. Ausbildung s. a).

Sachsen-Altenburg. 3 Lehrerinnen an öffentlichen höheren Mädchenschulen, 2 an Privatschulen. Ausbildung s. a).

Sachsen-Coburg-Gotha. An den höheren Mädchenschulen sind ca. 15 Lehrerinnen thätig, welche bis jetzt nur in den unteren Klassen unterrichten, aber seit Jahren um Erlaubnis für den Unterricht in den oberen Klassen bitten. Ausbildung s. a).

Anhalt. Einige 30 sogenannte wissenschaftliche Lehrerinnen unterrichten an mittleren und höheren Mädchenschulen in Dessau, Bernburg, Köthen, Zerbst, Ballenstedt, Hoyen und Nienburg. Ausbildung s. a).

Schwarzburg-Rudolstadt und Sondershausen. Rudolstadt stellt Lehrerinnen nur provisorisch an höheren Mädchenschulen an, Sondershausen definitiv. Schwarzburg-Rudolstadt hat 2 wissenschaftliche Lehrerinnen an öffentlichen höheren Mädchenschulen und 2 an Privatschulen, Schwarzburg-Sondershausen 6 an öffentlichen höheren Mädchenschulen. Ausbildung s. a).

Reuß ä. L. s. a). 4 wissenschaftliche Lehrerinnen.

Digitized by Google

Reuß j. L. 2 wissenschaftliche Lehrerinnen.

Waldeck hat 8 wissenschaftliche Hilfslehrerinnen.

Lippe-Detmold s. a).

Schaumburg-Lippe. 4 Lehrerinnen.

Hamburg. In Hamburg sind 29 Lehrerinnen thätig an der Klosterschule, 73 an halb öffentlichen, 324 an privaten höheren Mädchenschulen. Diese Lehrerinnen werden ausgebildet in dem staatlichen Seminar des Klosters St. Johannis, welches aus drei vollständig getrennten, aufsteigenden Klassen mit je einjährigem Kursus besteht. Für junge Mädchen, welche die Aufnahmebedingungen (vollendetes 16. Jahr und Ziel einer höheren Mädchenschule) noch nicht erfüllen können, ist eine Vorbereitungsklasse eingerichtet; sie schließt sich an Schulen mit neunjährigem Kursus an. Für die Entlassungsprüfung ist die Hamburger Prüfungsordnung vom 23. Juni 1879 maßgebend. Die Seminaristinnen erhalten auch Unterricht im Klavierspiel.

Bremen. Die Zahl der Lehrerinnen an Mittel- und höheren Mädchenschulen beträgt 115, von denen 99 an höheren Privatmädchenschulen in Bremen selbst thätig sind. Die Privat-Lehrerinnenbildungsanstalten (s. a) sind völlig unabhängig vom Staat; beide Anstalten sind sich in ihrer Organisation ähnlich und haben durchschnittlich eine Zahl von 60 Schülerinnen. An den 7 höheren Mädchenschulen, den 2 in Bremerhaven und der 1 in Vegesack unterrichten bis zur ersten Klasse hinauf Lehrerinnen, die Lehrerinnen der oberen Klassen haben das zweite Examen, welches aus den Fremdsprachen und einer erweiterten Prüfung in Deutsch und Geschichte besteht, abgelegt. Hierzu bereitet das Seminar in einem weiteren einjährigen Kursus vor. Die Seminaristinnen finden zum Teil in anderen deutschen Staaten oder im Auslande Anstellung.

Lübeck. Ein Privatseminar bildet Lehrerinnen für die höheren Mädchenschulen aus. An der Mädchen- und Mittelschule sind 3 Lehrerinnen fest angestellt, daneben giebt es noch eine Anzahl Hilfslehrerinnen.

Elsaß-Lothringen. 50 wissenschaftliche Lehrerinnen an öffentlichen, 411 an privaten höheren Mädchenschulen. In Straßburg und in Mülhausen ist je ein städtisches höheres Lehrerinnen-Seminar mit drei Jahreskursen im Anschluß an eine zehnklassige höhere Mädchenschule. Beide haben das Recht der Entlassungsprüfungen, desgl. die Privat-Anstalt „Bon Pasteur“ zu Straßburg. Diese Prüfungen werden sehr streng gehandhabt; die Schülerinnen der vielen Privatseminare lassen sich deshalb lieber im Nachbarlande prüfen.

c) Lehrerinnen an Seminaren. Die Verwendung von Lehrerinnen ist an staatlichen und städtischen Seminaren bis jetzt noch nicht allgemein; in ganz Deutschland existiert keine Vorbereitungsanstalt wie Fontenay-aux-Roses in Frankreich, welche Lehrerinnen für Volksschullehrerinnen-Seminare vorbereiten. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten ist selbstverständlich in der Hand von Lehrerinnen, auch meist der Turnunterricht, der wissenschaftliche Unterricht höchst selten, nur in den Privatseminaren verhält sich die Sache anders. In Preußen waren z. B. 1890 an den Kgl. Seminaren 28 Lehrerinnen angestellt, von denen zwei schon vor 1870 thätig waren (die eine seit 1855 in Paderborn, die andere seit 1866 in Münster); elf wurden berufen in der Zeit von 1870 bis 1880, fünfzehn von 1880 bis 1890; doch geht aus dem Bericht nicht hervor, welcher Unterricht ihnen anvertraut ist. Das Reichsland ist hier allen andern Staaten voraus; so sind an dem höheren Lehrerinnenseminar in Straßburg 4 Lehrerinnen thätig, welche den Unterricht im Deutschen, Rechnen, in der Naturkunde und in den Fremdsprachen in allen drei Seminarklassen erteilen. Die eine dieser Lehrerinnen ist Mitglied der Prüfungskommission für Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen, zwei andere, mit dem Titel Oberlehrerin, sind Mitglieder der Kommission für Vorsteherinnen höherer Mädchenschulen. Sämtliche Lehrerinnen aber, die an Seminaren angestellt sind, haben bis jetzt nur die gewöhnliche Seminarbildung erhalten und sich durch große Strebsamkeit auf autodidaktischem Wege zu ihrer höheren Stellung emporgearbeitet.

d) Schulvorsteherinnen. Als man sich nach den Schrecken des dreißigjährigen Krieges wieder auf die Pflicht, für die Bildung des weiblichen Geschlechts zu sorgen, besann, wurden im 18. Jahrhundert zwar hin und wieder Staats-, Stiftungs- oder Genossenschaftsschulen unter vorwiegend männlicher Leitung gegründet (Nymphenburg, Berlin, Halle, Frankfurt a. M., Breslau), aber die Hauptthätigkeit auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens war und blieb bis tief ins 19. Jahrhundert hinein der privaten Initiative überlassen, und zwar waren es besonders die Frauen, die dieselbe in die

Digitized by Google

Hand nahmen. Unter diesen ersten Schulvorsteherinnen finden wir Namen von gutem, ja hervorragenden Klang, wie Fr. von Krosigk (Berlin), Betty Gleim (Bremen), Karoline Rudolphi (Heidelberg) u. s. w. (s. Kap. II). Die Bildung dieser Schulvorsteherinnen war eine sehr verschiedenartige und wenig geregelte, wie ja auch die Mädchenschulen selbst auf dem verschiedensten Niveau standen; denn während einige sich in der That zu höheren Schulen im eigentlichen Sinne des Wortes entwickelten, war die große Mehrzahl nichts anderes als „gehobene Stadtschulen". Als Beispiel der ersteren Art sei wieder auf Betty Gleim und Karoline Rudolphi hingewiesen; bescheidenere Ansprüche befriedigte Frau von Krosigk. Von 1850 an wuchs das Interesse an der Begründung öffentlicher höherer Mädchenschulen stetig; mehrere hundert solcher über das Ziel der Volksschulen hinausgehenden öffentlichen Mädchenschulen entstanden nach und nach, aber neben ihnen bestanden die Privatschulen fort. In diesen letzteren nun überwiegt die weibliche Leitung, während in den öffentlichen die männliche das Übergewicht hat. Von diesen stehen z. B. in Preußen nur 8 bis 9 % unter weiblicher Leitung, von den Privatschulen dagegen 87 bis 88 %. Im Jahre 1893 waren von den 200 öffentlichen höheren Mädchenschulen Preußens nur 19 unter weiblicher Leitung; dagegen hatten 72 staatlich subventionierte Privatanstalten und 392 reine Privatschulen eine Leiterin.

In allen deutschen Staaten werden diese Schulvorsteherinnen einer strengen staatlichen Aufsicht unterworfen. Überall müssen sie ihre sittliche und wissenschaftliche Befähigung nachweisen, in Bayern und Sachsen sogar auch einen Ausweis über den Besitz der erforderlichen Mittel beibringen. Mitgliedern religiöser Orden kann die Lehrthätigkeit in Baden durch die Staatsregierung in einzelnen Fällen widerruflich gestattet werden. In Elsaß-Lothringen ist auch die Beherrschung der deutschen Sprache Voraussetzung. Die Vorbildung der Vorsteherinnen ist im allgemeinen eine seminaristische, erweitert und vertieft durch Privatstudien; die Befähigung zu dem Amte muß durch Ablegung einer staatlichen Prüfung nachgewiesen werden, zu deren Zweck besondere Kommissionen sich bilden. Die im allgemeinen maßgebende Prüfungsordnung war bis Oktober 1894 die preußische vom 24. April 1874 (s. Liese S. 118). Auf Grund der bestandenen Prüfungen erhalten die Bewerberinnen das Zeugnis, daß sie zur Leitung von Volksschulen für Mädchen, bezw. von mittleren und höheren Mädchenschulen befähigt seien (s. unten und Nr. VII).

Die Frage der Befähigung der Lehrerinnen zur Leitung höherer Mädchenschulen ist von seiten des Publikums wohl durch die Thatsache entschieden, daß trotz der äußerlich so vorzüglich ausgestatteten öffentlichen Mädchenschulen die Privatanstalten nicht die Gunst des Publikums verloren haben, ja, daß im Gegenteil die sogenannten höheren Stände letztere, wenigstens in den größeren Städten, fast durchgängig vorziehen. Vielleicht könnte der Grund für diese Erscheinung in dem Umstande gefunden werden, daß sich an ihnen der erziehliche Einfluß von Frauen besonders geltend machen kann. Unter den Kollegen selbst wird diese Frage noch vielfach erörtert. Die meisten sind der Ansicht, daß eine weibliche Leitung nur bei kleineren Anstalten möglich sei, bei den großen öffentlichen dagegen ganz unmöglich. So schrieb z. B. Flashar in der 1. Auflage von Schmid's Encyklopädie (Art. Mädchenschule): „Daß eine Frau an der Spitze stehe, der sich in Beziehung auf Anordnungen im Unterrichte und in der Erziehung die Männer unterzuordnen haben, ist und bleibt eine Anomalie, die auf keine Weise gerechtfertigt werden kann." Dagegen wird mehr oder weniger betont, daß dem Direktor eine Haupt- oder erste Lehrerin zur Seite stehen müsse zur Wahrung aller speziell weiblichen Rücksichten und um mit ihrem Rat den Direktor zu ergänzen. Der Preußische Verein öffentlicher höherer Mädchenschulen reichte im März 1892 auf Veranlassung des Ministers seine Wünsche und Vorschläge in betreff der äußeren und inneren Organisation der höheren Mädchenschulen dem Ministerium ein. In Bezug auf die Leitung der scharf auseinander zu haltenden Mittel- und Obermädchenschulen heißt es in diesen Vorschlägen: „Die Befähigung zur Leitung der Mittel-Mädchenschulen wird durch die Ablegung der Prüfung für Rektoren oder der Schulvorsteherinnen-Prüfung erworben." „Die Leitung der (Obermädchen-)Schule liegt in der Hand eines akademisch gebildeten Mannes, der den Titel Direktor führt." Da durch diese Vorschläge die Lehrerinnen von der Leitung der höheren Mädchenschulen ganz ausgeschlossen werden sollten, so reichte der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein in Vertretung der Lehrerinnen-Interessen am 12. September 1892

Digitized by Google

dem preußischen Kultusminister, Herrn Dr. Bosse, eine Petition ein mit der Bitte, es möchten bei einer (vom Minister in Aussicht gestellten) Konferenz in dieser Angelegenheit auch Lehrerinnen, und zwar in gleicher Anzahl wie Lehrer, zugezogen werden. Eine Petition ähnlichen Inhaltes wurde von der „Abteilung für die Angelegenheiten der Lehrerinnen" des Allgemeinen Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen am 25. September 1892 eingesandt. Beide betonten die Notwendigkeit eines größeren weiblichen Einflusses, besonders auch auf die reiferen Schülerinnen der öffentlichen höheren Mädchenschulen. Die erstere knüpfte daran die Bitte, Gelegenheiten für eine wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen zu schaffen, die zweite wies darauf hin, daß die Vorschläge des Preußischen Vereins „eine Schädigung der idealsten Bestrebungen tüchtiger Lehrerinnen in sich" schließen, und daß die zahlreichen, meist ganz unentbehrlichen kleineren Privatschulen „oft nur durch die Aufopferung und Selbstlosigkeit hart arbeitender Lehrerinnen erhalten werden können."

Die Antwort hierauf war die Zuziehung einiger hervorragender Lehrerinnen zu den Konferenzen, die zu der Regelung des preußischen Mädchenschulwesens durch die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 führten. Nach denselben hat die Vorsteherin höherer Mädchenschulen entweder vor oder nach der eigentlichen Amtsprüfung (gemäß der Prüfungsordnung vom 24. April 1874, s. oben) noch die „wissenschaftliche Prüfung" (s. Nr. VII) abzulegen. Wird diese nach der Schulvorsteherinnen-Prüfung absolviert, so „ist in dem Zeugnis über die bestandene Schulvorsteherinnen-Prüfung zu vermerken, daß die Befähigung für die Leitung von höheren Mädchenschulen noch von der späteren Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung abhängig bleibt." Außerdem entscheiden die „Bestimmungen" obige Streitfrage dahin, daß sie „die Befähigung zur Anstellung als Direktorin" an einer höheren Mädchenschule eben an den Ausweis über eine höhere wissenschaftliche Ausbildung knüpfen.

c. Oberlehrerinnen: s. Nr. VII.

V. Fachlehrerinnen. 1. **Technische Lehrerinnen.** Das Gebiet der weiblichen Lehrthätigkeit erweiterte sich in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts nach verschiedenen Richtungen. Dank der, infolge der im Jahre 1872 zu Weimar tagenden „Töchterlehrerversammlung", erfolgten festeren Organisation des Mädchenschulwesens in Deutschland und der sich immer mehr Bahn brechenden Erkenntnis, der Unterricht und die Erziehung des weiblichen Geschlechts müsse mehr und mehr Lehrerinnen übergeben werden, trat das Bedürfnis technisch gebildeter Lehrerinnen für die sogenannten technischen Unterrichtszweige (Handarbeit, Turnen, Zeichnen, Gesang) auf. Lebhaft war im allgemeinen der Meinungskampf, ob Lehrerinnen in allen diesen Gegenständen dem Klassenunterricht gewachsen seien; erst allmählich eroberten sich die Lehrerinnen ein Fach nach dem anderen, ja das letzte derselben ist noch fast intakt in den Händen der Lehrer. Eine zweite Prinzipienfrage ist die, ob der technische Unterricht von wissenschaftlichen oder technischen Lehrerinnen erteilt werden solle. Für und gegen jede dieser Ansichten sprechen gewichtige Gründe, die Staaten und Gemeinden stehen bald auf der einen, bald auf der anderen Seite, jedenfalls sucht man den gerügten Mängeln dadurch abzuhelfen, daß man sowohl den wissenschaftlichen Lehrerinnen in den staatlichen Seminaren eine gute technische Ausbildung gewährt, als auch nach der anderen Seite dafür sorgt, daß die Fachlehrerinnen pädagogische Schulung und allgemeine Bildung erhalten. An vielen Orten sind auch die technischen Fachlehrerinnen mit aufgenommen in den fest organisierten Lehrkörper der öffentlichen Anstalten, und wo die Stundenzahl des einen Faches zu einer vollbeschäftigten Lehrstelle nicht ausreichen würde, werden zwei, resp. drei Fächer in einer Hand vereinigt, oder die Lehrerin für ein Fach an mehreren Schulen beschäftigt. An den Volksschulen in den größeren Städten überwiegen im allgemeinen die Fachlehrerinnen für die technischen Fächer, in den Landschulen und in den öffentlichen höheren Mädchenschulen liegt der technische Unterricht dagegen meist in den Händen wissenschaftlicher Lehrerinnen. Die Fachlehrerinnen selbst vertreten den Standpunkt, „daß eine Lehrerin, die nur ein Fach pflegt, sich weit mehr in dasselbe vertiefen und einleben kann als eine andere, die ihre Kräfte für mehrere Fächer zersplittern muß, daß außerdem eine Lehrerin für das Fach und die Arbeit, die sie zu ihrem Lebensberuf gemacht hat, weit mehr Interesse haben wird als eine solche, die dasselbe nur als Nebensach ansieht." Die wissenschaftlichen Lehrerinnen gestehen zum Teil zu, daß ihre Fortbildung für ihre Unterrichtszweige ihnen kaum Zeit lasse, an der ebenso nötigen Fortbildung in den technischen Fächern zu arbeiten.

Digitized by Google

Über die Gründung des Vereins technischer Lehrerinnen s. Handarbeit für Mädchen, 3. Band, S. 204. Bis jetzt entwickeln die Handarbeitslehrerinnen in demselben die größte Rührigkeit, doch auch die übrigen Zweige sind in dem Vereine vertreten, und schon auf der ersten Generalversammlung zu Pfingsten 1896 konnte ausgesprochen werden, daß der Verein auch im größeren Vaterlande Anklang gefunden und in einigen Ländern verwandte Bestrebungen geweckt habe.

Im Jahre 1893 waren als technische Lehrerinnen angestellt:

Land:	öff. h. M.	Privatm.
Bayern	117	
Dresden	4	
Baden	9	
Hessen	10	
Sachsen-Weimar	6	11
Oldenburg	7	7
Braunschweig	16	18
Sachsen-Meiningen . . .	1	
Sachsen-Altenburg . . .	3	2
Anhalt	12	2
Schwarzburg-Rudolstadt .	2	
Schwarzburg-Sondershausen	3	
Waldeck	1	
Lübeck	2	22
Bremen	8	
Hamburg	10	82
Elsaß-Lothringen	3	91

a) Handarbeitslehrerinnen. Da dieser Zweig nach allen Richtungen in erschöpfender Weise in Nr. 11 des Artikels „Handarbeiten für Mädchen" behandelt ist, verweise ich auf denselben in Bezug auf Ausbildung, Prüfung und Fortbildung und füge nur noch wenige Bemerkungen hinzu. Dieses Feld der weiblichen Lehrthätigkeit ist das einzige, daß den Frauen unbestritten zu allen Zeiten überlassen wurde, und unermüdlich sind die Regierungen darauf bedacht gewesen, diesen Unterricht selbst zu fördern, oder die Bestrebungen der Frauenvereine zu unterstützen. Dennoch verzeichnet der oben erwähnte Artikel mancherlei Desiderata. In Preußen waren am 20. Mai 1886 thätig 34270 Handarbeitslehrerinnen, worunter 28774 ungeprüfte, von denen 26091 in Landschulen unterrichteten; sie waren meist Ehefrauen der Lehrer. In Berlin haben jetzt die technischen Lehrerinnen der Volksschulen bestimmte Aussicht auf feste Anstellung; außerdem hat der Magistrat beschlossen, eine Inspizientin für den Handarbeitsunterricht an den Gemeindeschulen anzustellen. Auch in Düsseldorf hat der Stadtrat eine der angestellten älteren wissenschaftlichen Lehrerinnen zur Handarbeitsinspizientin ernannt. (Weiteres auch hierüber s. oben Nr. 12, S. 210).

In Mecklenburg wirkten 1896 101 Handarbeitslehrerinnen, in Anhalt 186, in Lübeck 29, zugleich Turnlehrerinnen, in Bremen 37, in Hamburg 28 an Landschulen, 106 an Privatschulen, in Oldenburg (Stadt) 1 geprüfte und mehrere nicht geprüfte Handarbeitslehrerinnen.

b) Turnlehrerinnen. Nachdem Jahn mit seinen Freunden die deutsche Turnkunst als national-patriotische Sache wiedererweckt hatte und das Knabenturnen zu einem obligatorischen Unterrichtszweig aller Bildungsanstalten für die männliche Jugend geworden war, erhoben sich auch gewichtige Stimmen für das Mädchenturnen. Aber teils fehlte es an passendem Übungsstoff, teils war die allgemeine Anschauung noch zu lebhaft eingenommen von den alten Vorurteilen gegen jede Art lebhafterer körperlicher Bewegung für Mädchen, als daß trotz einzelner Bemühungen das Mädchenturnen recht gedeihen konnte. Diese Vorurteile der Mütter und Erzieher gegen das „wilde Knabenturnen" der Mädchen verschwanden sogar dann noch nicht, als durch Spieß und seine Schüler der so lange entbehrte Übungsstoff gegeben war; selbst Ärzte konnten sich noch nicht frei machen von dem allgemeinen Mißtrauen gegen das Mädchenturnen, und der Staat machte seinen Einfluß nur langsam und zögernd geltend. So wurde schon 1857 vom Schulkollegium der Provinz Brandenburg eine Prüfung für Turnlehrerinnen in Aussicht gestellt; da aber keine Bewerberinnen sich meldeten, hielt der Staat jede Initiative für verfrüht. Erst 16 Jahre später, als der Geheime Oberregierungsrat Waetzoldt in den im preußischen Unterrichtsministerium abgehaltenen Verhandlungen betreffs des mittleren und höheren Mädchenschulwesens entschieden für das Mädchenturnen eintrat, wurde in Preußen die obligatorische Einführung desselben in die Mädchenschulen als wünschenswert, in die Lehrerinnenseminare als notwendig erklärt. Im Dezember 1875 wurde die erste Turnlehrerinnen-Prüfung abgehalten, nachdem der Minister am 21. August desselben Jahres eine Prüfungsordnung erlassen hatte.

Sofort entbrannte wieder ein lebhafter Meinungsstreit darüber, ob Lehrerinnen dem Klassenunterricht in Gymnastik gewachsen sein

Digitized by Google

würden. Die Mehrzahl erhob die gewöhnlichen Bedenken, es sei unweiblich, daß Frauen Männerarbeit verrichteten, zu welcher Energie, Kraft, Konsequenz gehöre, die Körperkräfte reichten nicht aus u. s. w. Milderdenkende, welche Turnlehrerinnen aus allen Rücksichten des Anstandes befürworteten, verlangten wenigstens eine männliche Oberaufsicht. Der eifrigste Verteidiger der Turnlehrerinnen war Schulrat K. Euler, Dirigent der königlichen Bildungsanstalt für Turnlehrer zu Berlin, und auch Dr. Angerstein, Berliner Oberturnwart, sprach infolge der von ihm gemachten Erfahrungen aus: „Eine gute Turnlehrerin leistet auf dem Gebiete des Mädchenturnens eben so viel wie ein guter Turnlehrer leisten kann. An Hunderten von Beispielen habe ich diese Erfahrung gemacht. Ich habe gefunden, daß in Bezug auf Erhaltung der Disziplin, auf geschickte Behandlung des Übungsstoffes, Entwickelung der Übungsformen und echt pädagogisches Fortschreiten Turnlehrerinnen ebenso tüchtig sein können wie Turnlehrer." Nach zwanzigjähriger Erfahrung rühmt Schulrat Euler in seinem Handbuch des gesamten Turnwesens an vielen Stellen, besonders aber unter dem Artikel „Turnlehrerinnen" die Befähigung der Lehrerinnen für diesen Unterrichtszweig. In Preußen sind die Turnlehrerinnen bei weitem überwiegend beim Mädchenturnen; ein preußischer Ministerialentscheid vom Jahre 1884 empfiehlt besonders für die oberen Klassen Turnlehrerinnen und in den „Bestimmungen" vom 31. Mai 1894 heißt es unter den methodischen Bemerkungen zum Turnunterricht: „Der Unterricht ist durch Lehrerinnen zu erteilen."

Die zweite Prinzipienfrage, ob Fach- oder wissenschaftliche Lehrerinnen, ist schon unter den allgemeinen Bemerkungen zu V beleuchtet worden. Die Praxis verwendet sowohl die einen wie die anderen, doch scheint es fast, als ob die größten Autoritäten mehr für Verwendung von Fachlehrerinnen sind; ja in einer großen Reihe von Städten sind Fach-Turnlehrerinnen auch an den höheren Mädchenschulen als gleichberechtigte Lehrerinnen mit voller Stundenzahl, ausreichendem Gehalt und Pensionsberechtigung angestellt. Die Zahl der Pflichtstunden wird durch eine entsprechende Zahl eines anderen technischen Faches, Handarbeit oder Zeichnen, vollgemacht, denn in den meisten Fällen ist die Turnlehrerin noch in einem anderen Fache geprüft, da eine bloße Beschäftigung als Turnlehrerin allerdings wohl etwas aufreibend sein dürfte.

Die Ausbildung der Turnlehrerinnen geschieht teils auf privatem Wege, teils auf den Lehrerinnenseminaren, teils in besonderen Bildungsanstalten. Solche sind:

1. Die königliche preußische Turnlehrerbildungsanstalt zu Berlin, in der seit 1880 unentgeltliche dreimonatliche (Anfang April bis Ende Juni) Lehrerinnenkurse abgehalten werden. (Von 1876 hatte Professor Dr. Angerstein unentgeltliche jährliche Kurse, Schulrat Euler sechsmonatliche Privatkurse eingerichtet.) Die Zahl der Teilnehmerinnen schwankt zwischen 90 und 100; „sie sind etwa zur Hälfte wissenschaftliche Lehrerinnen (solche aus Privatseminaren), die andere Hälfte besteht zum größten Teil aus technischen, besonders Handarbeitslehrerinnen, und ein kleiner Teil aus solchen, welche noch keine weitere Unterrichtsbefähigung erlangt haben." Turnerische Vorbildung war bis 1895 noch nicht verlangt worden, doch ist der Nachweis derselben in Aussicht genommen, um ein gleichmäßigeres Fortschreiten während des Kursus zu ermöglichen. Eine ministerielle Verfügung vom 15. Mai 1894 teilt mit, daß der Anfang eines jeden Kursus im Staatsanzeiger, in den Amtsblättern und im Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen angezeigt wird. Das Alter darf nicht unter 19 und nicht über 35 Jahre betragen, Zeugnisse über Gesundheit, Führung und (etwaige) Lehrthätigkeit sind einzureichen; die Kosten des Aufenthaltes in Berlin müssen die Bewerberinnen tragen, doch werden in dazu geeigneten Fällen Unterstützungen bis zur Höhe von 90 M monatlich aus Staatsmitteln gewährt. Die Meldung geschieht bis spätestens zum 15. Januar. Der Unterrichtsstoff umfaßt: a) Vorträge über die Geschichte des Turnens, Systematik und Methodik desselben, Gerätkunde, Anatomie, Physiologie und Diätik, sowie über die ersten Hilfsleistungen bei vorkommenden Verletzungen, b) praktische Übungen. Von 1880—95 sind daselbst 1312 Turnlehrerinnen ausgebildet. Weitere staatliche Kurse in Preußen finden statt seit 1891 in Magdeburg, seit 1892 in Königsberg, Bonn, Breslau.

2. Die königlich sächsische Turnlehrerbildungsanstalt zu Dresden mit ebenfalls dreimonatlichem Kursus; die Teilnahme ist freiwillig; Fachlehrerinnen finden indessen nur wenig Verwendung im öffentlichen Schuldienst; der Unterricht wird meistens von Klassenlehrern

Digitized by Google

und »Lehrerinnen erteilt. Indessen sind doch mindestens 4 solcher Fachlehrerinnen verwendet.

3. Die großherzoglich badische Turnlehrerbildungsanstalt zu Karlsruhe, welche nur wissenschaftliche Lehrerinnen aufnimmt. Die Kurse fallen gewöhnlich in die Zeit der Sommerferien und beschränken sich auf 3—6 Wochen; doch wird vorausgesetzt, daß die Betreffenden mindestens an zwei Kursen teilnehmen. Sie werden 2—3 Monate vor Beginn im Badischen Schulverordnungsblatt ausgeschrieben; bis 1895 haben 157 Lehrerinnen dieselben besucht. Auch Auswärtige dürfen an diesen unentgeltlichen Kursen teilnehmen. Den staatlich angestellten Lehrerinnen werden die Reisekosten vergütet und wird ein Tagegeld von 5 M gewährt.

4. Die königlich bayerische Central-Turnlehrerbildungsanstalt zu München bildet alljährlich über 100 Turnlehrerinnen aus.

5. Die königlich württembergische Turnlehrerbildungsanstalt zu Stuttgart hat erst seit 1894 Kurse für Lehrerinnen eingerichtet; 1887 und 1890 waren solche in Ulm, vorher bildeten sich die Turnlehrerinnen in auswärtigen Anstalten.

6. Im Großherzogtum Hessen finden Lehrerinnenkurse in der Turnanstalt in Darmstadt statt; eine Bibliothek von 150 Bänden älterer und neuerer Turnschriftsteller steht den Teilnehmerinnen zur Verfügung; die Zöglinge des Lehrerinnen-Seminars der Viktoriaschule werden hier ebenfalls vorbereitet.

Die Turnlehrerinnen von Anhalt, Detmold und den thüringischen Staaten sind meist in Berlin und anderen Orten deutscher Staaten gebildet; in Anhalt sind 7 Turnlehrerinnen und 12 Handarbeitslehrerinnen thätig, die zugleich Turnunterricht erteilen. Lübeck veranstaltet je nach Bedarf Turnkurse für Lehrerinnen. In Hamburg werden seit 1875 an dem Lehrerinnenseminar und der Präparandinnenanstalt obligatorisch Turnlehrerinnen ausgebildet. Oldenburg und Bremen scheinen keine Turnlehrerinnen zu besitzen. In Mecklenburg ist das Mädchenturnen noch nicht obligatorisch; doch giebt es geprüfte Turnlehrerinnen, die aber wohl nicht im Lande ihre Ausbildung empfangen haben. Im Herzogtum Braunschweig wurden seit 1884 in Wolfenbüttel in den Bildungsanstalten des Frl. Borwerk Kurse zur Ausbildung von Turnlehrerinnen abgehalten. Im Reichslande werden von Zeit zu Zeit sechswöchentliche Kurse in Straßburg abgehalten; doch werden Fachlehrerinnen im allgemeinen im öffentlichen Schuldienst kaum verwendet.

In einzelnen der Staaten haben die in staatlichen Anstalten oder Staatskursen gebildeten Turnlehrerinnen keine Prüfung zu bestehen. So findet in Berlin keine eigentliche Abgangsprüfung statt, sondern nur eine vorbereitete Turnvorstellung, der die Kaiserin verschiedentlich beigewohnt hat. Zur Gewinnung eines Maßstabes betreffs der theoretischen Kenntnisse werden schriftliche Arbeiten von den Kursistinnen angefertigt. Für die nicht in der Turnlehrer-Bildungsanstalt Vorgebildeten findet eine staatliche Kommissionsprüfung in Berlin, Bonn, Breslau, Königsberg, Magdeburg statt. In Baden giebt es keine Prüfung, in Bayern haben nur die Turnlehrer die Möglichkeit, an der Anstalt in München eine Prüfung abzulegen, aber die Volksschullehrerinnen haben bei ihrem Seminaraustritt wie in ihrer späteren Anstellungsprüfung ein bestimmtes Maß turnerischen Könnens vor der bestellten Prüfungskommission nachzuweisen. In Dresden und Stuttgart findet eine Abschlußprüfung der Kurse statt, zu der in Stuttgart auch solche Prüflinge zugelassen werden, die sich über eine anderweitige Vorbereitung ausweisen können. In Lübeck besteht seit 1895 eine Prüfungskommission, zu welcher, ebenso wie in Berlin, eine Turnlehrerin gehört; das Zeugnis der Kommission ist auch in Preußen giltig, da die Prüfungsordnung sich mit der preußischen deckt.

Die preußische Prüfungsordnung für Turnlehrerinnen vom 15. Mai 1894 umfaßt 10 Paragraphen, s. Liese, S. 128.

§ 6 weicht insofern von dem der Turnlehrerprüfung ab, als bei letzterer die Kommission berechtigt ist, einzelne Fragen aus dem Gesamtgebiete der Prüfungsgegenstände zu stellen. In § 7 stehen bei den Lehrern noch folgende Zusätze: „Die durch das Studium von Fachschriften gewonnene Kenntnis der Turnlitteratur und Turnsprache, . . . die Anlage und Einrichtung der Turnräume . . ., bei denjenigen Bewerbern, welche eine Lehrerprüfung nicht abgelegt haben, auf die Kenntnis der wichtigsten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze.

Die Anforderungen in Bezug auf die Kenntnis des menschlichen Körpers, die in einer Anlage noch weiter ausgeführt werden, sind bei Lehrern und Lehrerinnen die gleichen. Auch darf bei den Lehrerinnen wie bei den Lehrern ausnahmsweise eine Befähigung zur Erteilung

Digitized by Google

des Turnunterrichts nur in den unteren Klaſſen gegeben werden.

c) Zeichenlehrerinnen. Fachlehrerinnen im Zeichnen gelangen mehr und mehr zur Verwendung und definitiven Anſtellung; ſo beſchäftigen die Berliner ſtädtiſchen höheren Mädchenſchulen zur Zeit ſechs feſt angeſtellte, penſionsberechtigte Zeichenlehrerinnen und fünf Hilfszeichenlehrerinnen; an den Volksſchulen Berlins ſind ebenfalls neben den wiſſenſchaftlichen Lehrerinnen Fachlehrerinnen im Zeichnen thätig. Auch in anderen Staaten verlautet von geprüften Zeichenlehrerinnen. In Bayern exiſtiert ſeit dem 21. November 1878 eine Prüfungsordnung für Zeichenlehrerinnen; doch ſcheint am 4. Mai 1885 die erſte Prüfung ſtattgefunden zu haben, die „ſehr befriedigende Erfolge“ hatte; das Bedürfnis nach geprüften Zeichenlehrerinnen an den öffentlichen und privaten weiblichen Bildungsanſtalten wird am 3. Auguſt 1885 öffentlich anerkannt. In Sachſen wird der Zeichenunterricht, wenn möglich, vom Klaſſenlehrer oder von der Klaſſenlehrerin erteilt, doch unterrichtet eine Fachlehrerin am Seminar in Dresden. In Oldenburg (Stadt) giebt es geprüfte Zeichenlehrerinnen. Hamburg verwendet die geprüften Zeichenlehrerinnen für Privatſchulen;

In Preußen zerfällt die Prüfung in eine für mehrklaſſige Volks- und Mittelſchulen und eine für höhere Mädchenſchulen, ſ. Lieſe S. 144.

Dieſe Prüfungsordnung wurde am 23. April 1885 zunächſt für die Prüfungskommiſſionen in Berlin und Breslau erlaſſen, während in anderen Städten die vom 25. September 1878 giltig iſt, ſ. Lieſe S. 147 c.

Die allgemeine Bildung wird, wenn noch keine anderweitige Befähigung für Unterrichtserteilung erlangt iſt, durch Anfertigung eines deutſchen Aufſatzes, die Befähigung zur Erteilung des Zeichenunterrichtes durch Abhaltung einer Lehrprobe nachgewieſen.

Dieſe Anforderungen decken ſich mit denen, die an Zeichenlehrer geſtellt werden, vollſtändig mit der einzigen Ausnahme, daß bei der Zuſatzprüfung für Lehrer eine Nachprüfung im Modellieren eintritt ſtatt der im Entwerfen von Muſtern, die für Lehrerinnen gefordert wird.

Die Ausbildung können ſich die Kandidatinnen erwerben in den Kgl. Kunſtakademieen zu Berlin, Düſſeldorf, Königsberg, in den Kunſtſchulen zu Caſſel, München, Karlsruhe, Weimar, Mülhauſen i. E. und Straßburg, in der Gewerbeſchule zu Hamburg, in Privatanſtalten, wie in der Zeichenſchule der Künſtlerinnen zu Berlin u. a. In Baden werden alle Lehrerinnen für Volksſchulen im Zeichnen geprüft, bei der zweiten Prüfung (für höhere Mädchenſchulen) kann dieſe Zeichenprüfung erweitert werden und die Befähigung als Zeichenlehrerin für höhere Mädchenſchulen gewähren (Verordnung vom 2. März 1894).

d) Geſanglehrerinnen. Staatlich geprüfte Fachlehrerinnen für Geſang ſcheinen bis jetzt nur in geringer Zahl zu exiſtieren. Die Geſangprüfung, welche mit zum Examen der ſog. wiſſenſchaftlichen Lehrerinnen gehört, verlangt nur: Sicherheit im Singen eines vorgelegten Kirchen-, Schul- und Volksliedes und Bekanntſchaft mit der Geſanglehre. Sie gewährt keine Berechtigung zur Anſtellung als Geſanglehrerin und dient wohl nur dazu, die Befähigung der Lehrerin nachzuweiſen, den Unterricht durch Singen, ſei es beim Turnen, beim Schreibleſen, in der deutſchen und der Religionsſtunde zu beleben oder auch zum Unterricht in unteren Klaſſen von Volksſchulen. Die privaten Geſanglehrerinnen bilden ſich privatim oder in den Hochſchulen für Geſang. Eine dort abgelegte Prüfung berechtigt zur Erteilung von Geſangunterricht in Privatanſtalten. Mir ſind zwei ſolcher Geſanglehrerinnen an Privatſchulen (Berlin und Charlottenburg) bekannt; die erſtere hat ſich beim Geſanglehrer einer ſtädtiſchen höheren Mädchenſchule in Berlin (zugleich Muſikdirektor und Dirigent des Domchors) privatim vorbereitet und iſt von ihm auf beſondere Anordnung geprüft worden; darauf hin erhält ſie in jedem Jahr einen Unterrichtserlaubnisſchein. In Sachſen wird der Geſangunterricht womöglich vom Klaſſenlehrer oder -Lehrerin erteilt, in Oldenburg in den unteren Klaſſen von der Klaſſenlehrerin, in den oberen vom Geſanglehrer. In Bayern wurde am 22. Februar 1882 eine einheitliche Prüfungsordnung für Muſiklehrerinnen an Fortbildungsſchulen und weiblichen Erziehungs- und Unterrichtsanſtalten erlaſſen, nach welcher in jedem Gegenſtand: Geſang, Klavier und Violine allein geprüft werden kann; wer aber Geſanglehrerin werden will, muß ſich auch einer Prüfung im Klavier- oder Violinſpiel unterziehen. In Berlin erwartet man demnächſt eine Prüfungsordnung für Geſanglehrerinnen. In kürzerer oder längerer Zeit wird auch dieſer Unterrichtszweig den Lehrerinnen offenſtehen, deren Ge-

Digitized by Google

schichte ja einen fortlaufenden Kampf um jedes neue Zugeständnis verzeichnet. Jedenfalls bereiten sich die Lehrerinnen nach Kräften durch Bildung von Musikfektionen in verschiedenen Städten, wie Erfurt, Frankfurt a. M., Schwerin, Leipzig, Darmstadt darauf vor; in Erfurt besteht auch ein Privatseminar für Gesang- und Klavierlehrerinnen, in dem auch andere Lehrerinnen ebenfalls einen derartigen Kursus durchmachen können.

2. **Spezial-Lehrerinnen.** Außer den technischen an den Mädchenschulen beschäftigten Lehrerinnen sind Lehrerinnen als spezielle Sprachlehrerinnen thätig; auch an den Taubstummen- und Blindenanstalten fangen sie an, einen mehr oder weniger ausgedehnten Wirkungskreis zu finden. Die immer mehr um sich greifende Thätigkeit der Frauenvereine hat durch Errichtung von Haushaltungs-, und Industrieschulen, Seminaren für Kindergärtnerinnen und Handelsschulen auch nach diesen Richtungen die Wirksamkeit der Lehrerinnen ausgedehnt. Da diese Schulen alle bestimmte Spezialstudien betreiben, so können auch diese Lehrerinnen als Speziallehrerinnen zu den Fachlehrerinnen gezählt werden nach der Gliederung unter Nr. 3.

a) **Sprachlehrerinnen.** Obgleich alle für höhere Schulen geprüften Lehrerinnen sich auch einer Prüfung im Französischen und Englischen zu unterziehen haben, ist es dennoch gestattet, eine spezielle Prüfung als Lehrerin der neueren Sprachen abzulegen, teils um Privatunterricht zu erteilen, teils um ganze oder halbe Stellen an Schulen zu erhalten. Diese Prüfung kann in jeder der genannten Sprachen einzeln abgelegt werden; in neuerer Zeit melden sich auch immer häufiger Kandidatinnen zu einer Prüfung in der italienischen Sprache.

Die erste Verfügung über diese Prüfung in Preußen datiert vom 31. Dezember 1839. Am 30. September 1870 erfolgte eine Ministerial-Verfügung über Spezialprüfungen, da „vielfach von Frauen und Jungfrauen, teils bei den Kgl. Provinzial-Schulkollegien, teils bei den Kgl. Regierungen" Prüfungen nachgesucht wurden, die sich nur auf einzelne Unterrichtsgegenstände erstreckten. Diese Prüfungen sollen, „da im Interesse einer tüchtigen Lehrerinnenbildung eine bloße Fachbildung von der Unterrichtserteilung so viel wie möglich fern zu halten ist", von den Prüfungsbehörden nicht regelmäßig vorgenommen werden. Eine Ausnahme bilden indessen die Prüfungen in neueren Sprachen; „hier lassen es die Verhältnisse, insbesondere die Schwierigkeit, bei dem großen Bedarf ausreichende Lehrkräfte für diesen Unterricht zu gewinnen, ratlich erscheinen, solchen Personen, welche Gelegenheit gehabt haben, sich für denselben besonders zu befähigen, den Weg offen zu halten, in geordneter Weise die nötige Qualifikation nachzuweisen." Die für die Lehrerinnenprüfung bestehenden Kgl. Prüfungskommissionen haben auch diese Prüfung zu vollziehen, oder es sind besondere Kommissarien, mindestens zwei, damit zu beauftragen, von denen der eine Mitglied der ständigen Prüfungs-Kommission sein muß.

Auch nach der Neuordnung der Lehrerinnen-Prüfung vom Jahre 1874 dürfen diese Prüfungen weiter bestehen; dieselben berechtigen sogar, gemäß der Verfügung vom 15. November 1875, zur Anstellung an öffentlichen Schulen. Die Prüfungsordnung vom 5. August 1887 regelte die Grundsätze für die Prüfung von Sprachlehrerinnen. S. Bestimmungen von 1894. S. 58—61.

Die Vorbereitung auf diese Prüfung ist eine private. Verwendung finden die Sprachlehrerinnen fast nur an Privatschulen, doch erteilt z. B. in Berlin auch eine Sprachlehrerin den italienischen Unterricht in den obersten Klassen einer städtischen höheren Mädchenschule.

In Dresden werden Sprachlehrerinnen vom Geistlichen der französischen reformierten Gemeinde vorbereitet; sie legen ihre Prüfung am Seminar ab.

Baden bildet keine besonderen Sprachlehrerinnen aus.

Sachsen-Weimar. Lehrerinnen melden sich nur sehr vereinzelt zu Prüfungen in den fremden Sprachen, da sie in dem Falle auch in anderen Fächern einer Prüfung unterworfen werden zur Feststellung ihres allgemeinen Bildungszustandes.

Lübeck bildet Sprachlehrerinnen in dem Privatseminar aus.

Sachsen-Gotha. Im Marieninstitut zu Gotha kann das Spracheramen abgelegt werden.

Hamburg. Die Sprachlehrerinnen verleben einige Jahre im Auslande, bereiten sich dann methodisch unter Leitung einer besonders tüchtigen Lehrerin vor und finden mitunter ganze oder halbe Stellen an Privatschulen.

b) **Lehrerinnen an Taubstummenanstalten.** Seit dem 23. November 1886 dürfen geprüfte Lehrerinnen für Volks- oder mittlere oder höhere Schulen, welche mindestens zwei Jahre hindurch sich mit Taubstummenunterricht beschäftigt

Digitized by Google

und sich tadellos geführt haben, in Preußen zur Prüfung der Lehrer an Taubstummenanstalten zugelassen werden. 1888 bestand eine Lehrerin diese Prüfung, 1890 wird wieder eine genannt, 1892 drei, 1893 eine; zur Zeit sind 22 Lehrerinnen an preußischen Taubstummenanstalten beschäftigt mit einem Gehalt von 1000—2000 Mark. Sie werden in der Kgl. Taubstummenanstalt zu Berlin in einem zweijährigen Kursus ausgebildet; doch kann die theoretische Vorbildung auch privatim erworben werden und die praktische als Hilfslehrerin in einer Taubstummenanstalt. Sie haben dieselbe Prüfung wie die Lehrer abzulegen. S. Liese S. 121.

c) **Lehrerinnen an Blindenanstalten.** An der Mehrzahl der deutschen Blindenanstalten sind Lehrerinnen thätig; eine Fachbildung haben nur die beiden jüngeren Lehrerinnen der Kgl. Blindenanstalt zu Steglitz bei Berlin erhalten. Ein Kursus zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen besteht erst seit 1886 bei der Anstalt in Steglitz auf Anordnung des Ministers, der alljährlich einige Stipendien in Höhe von 1200 Mark an Kursisten, bezw. Kursistinnen zu verleihen pflegt. Prüfungen sind bisher nicht eingerichtet worden.

d) **Lehrerinnen an Industrieschulen.** Sogenannte Industrielehrerinnen bezeichnen in Norddeutschland Lehrerinnen für alle im Lehrplan der Industrie-, Kunststickerei- u. s. w.-Schulen verzeichneten Fächer, ihre Thätigkeit ist erst neueren Datums, seitdem die Frauenvereine sich besonders der Ausbildung der weiblichen Handfertigkeit durch Einrichtung von Industrie- und Arbeitsschulen angenommen haben. Eine Ausbildung solcher Lehrerinnen findet in hervorragender Weise statt: im Lettehause zu Berlin, in dem Frauenbildungsverein zu Cassel, der Anstalt von Frl. Ridder in Wiesbaden, die staatlich subventioniert ist und unter dem Protektorate Ihrer Majestät der Kaiserin Friedrich steht, in der Münchener Frauen-Arbeitsschule, 1873 gegründet, verbunden mit dem 1875 eröffneten Arbeitslehrerinnen-Seminar, und der Frauenarbeitsschule in Stuttgart unter dem Protektorat Ihrer Majestät der Königin Charlotte. Die Zöglinge der Anstalten haben praktisch und theoretisch sich auszubilden in den einfachen Handarbeiten wie Stricken, Häkeln, Wäschezeichnen, Flicken, Stopfen, Kunststopfen u. s. w., in Maschinennähen, Wäschezuschneiden, Schneidern, Putzmachen, kunstgewerblichem Zeichnen und Malen und in Kunststickereien; auch erhalten sie Unterricht in Methodik und Erziehungslehre. Verwendung finden sie an Privatanstalten gleicher Art im In- und Auslande, in staatlichen Kursen zur Ausbildung von Landhandarbeitslehrerinnen. Zwei der im Lettehause ausgebildeten sind nach dem sächsischen Erzgebirge geschickt worden zur Hebung der Klöppelindustrie, eine aus dem Institut des Frl. Ridder-Wiesbaden ist als Leiterin einer der von der Regierung in Schlesien errichteten Stickereischulen berufen worden.

e) **Lehrerinnen von Koch- und Haushaltungsschulen.** Haushaltungsschulen sind zuerst von Frl. Auguste Förster, der Vorsitzenden des Frauenbildungsvereins in Cassel, und dem Letteverein in Berlin gegründet worden. Beide Vereine verbinden damit einen Kursus zur Ausbildung der betreffenden Fachlehrerinnen. Frl. A. Förster hat kürzlich in Anerkennung ihrer Verdienste von Ihrer Majestät der Kaiserin Auguste Viktoria „die silberne Verdienstbrosche am weißen Bande zu tragen“ erhalten. Der Kursus in Cassel dauert ein Jahr. Aufnahmebedingung sind ein Alter von mindestens 19 Jahren und der Nachweis guter Schulkenntnisse. Die Ausbildung für Kochlehrerinnen besteht im praktischen Unterricht in der Nahrungs- und Genußmittellehre, Ernährungslehre, Gesundheitspflege, hauswirtschaftlichen Naturkunde, in Rechnungs- und Haushalts-Buchführung. Die Lehrschülerinnen für Haushaltungsschulen erlernen außer dem praktischen und theoretischen Kochunterricht alle häuslichen Arbeiten praktisch und theoretisch. Die Befähigung zum Unterricht wird durch eine Prüfung erwiesen.

Seit dem Jahre 1896 findet auch ein Kursus zur Ausbildung von Haushaltungslehrerinnen in Neurode in Schlesien statt unter Oberleitung des Herrn Kreisschulinspektors Dr. Springer. Der Kursus dauert sechs Wochen; sein Ziel ist nicht, Mädchen in die hauswirtschaftlichen Arbeiten einzuführen, sondern direkt Lehrerinnen für Haushaltungsschulen auszubilden. Die praktischen Arbeiten werden nur betrieben, um an ihnen die für die Unterweisung einer Haushaltungsklasse in diesen Arbeiten zweckmäßigste Lehrform fest und sicher zu erlernen. Die Befähigung für die Unterrichtsleitung ist also die Hauptaufgabe, eine zureichende Beherrschung der hauswirtschaftlichen Arbeiten wird vorausgesetzt. Der theoretisch-wissenschaftliche Teil des Unterrichts behandelt außer dem menschlichen Organismus, Nahrungs-

Digitized by Google

mittel-, Gesundheits-, Wirtschaftslehre die Einrichtung von Haushaltungsschulen. In der Haushaltungsschule zu Neurode wird hospitierend am Unterricht teilgenommen. Hervorgegangen ist dieses Unternehmen aus dem Verbande der Vaterländischen Frauenvereine der Provinz Schlesien unter dem Protektorat Ihrer Kgl. Hoheit der Erbprinzessin von Sachsen-Meiningen.

In dem 1893 in Berlin eingerichteten hauswirtschaftlichen Unterrichtskursus für Schülerinnen einiger Gemeindeschulen haben sich die Gehilfinnen der Leiterin unter deren Anleitung zur selbständigen Übernahme solcher Kurse vorbereitet. In demselben Jahre wurde auch auf Anregung Ihrer Kgl. Hoheit der Frau Großherzogin von Baden und im Einverständnis mit der Großh. Regierung von dem badischen Frauenvereine in Karlsruhe ein „Seminar zur Ausbildung von Haushaltungslehrerinnen an Mädchenschulen" ins Leben gerufen. Der Kursus dauerte vier Monate und endete mit einer Schlußprüfung.

f) **Lehrerinnen an Kindergärtnerinnen-Seminaren.** Direkte Seminare zur Ausbildung von Lehrerinnen an Kindergärtnerinnen-Seminaren giebt es noch nicht. Der Verein für Familien- und Volkserziehung zu Leipzig, 1871 gegründet, ist im Begriff in seinen Anstalten durch die Vorsitzende des Vereins, Fr. Dr. Goldschmidt, einen regelrechten Kursus für solche Lehrerinnen anzubahnen. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus zu Berlin fügt seit 1889 seinem Kindergärtnerinnen-Seminar eine Fortbildungsklasse an, in der Lehrerinnen der Pestalozzi-Fröbelschen Methode an Kindergärtnerinnen-Seminaren und Vorsteherinnen solcher Anstalten gebildet werden. Der Eintritt in diesen Kursus setzt eine vorhandene theoretische und praktische Ausbildung als Kindergärtnerin voraus. Dieselbe ist eventuell durch eine Prüfung nachzuweisen. Der Kursus ist halbjährig oder jährig je nach Alter, Reife und Vorbildung der Schülerinnen; er umfaßt folgende Unterrichtszweige: Erziehungslehre mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie und Ethik, Geschichte der Pädagogik, Unterrichtslehre und Unterrichtsübungen in den Seminarklassen. Doch sind bis jetzt die Lehrerinnen der Seminare nur ausnahmsweise speziell vorgebildet; sie sind meist nur hervorragend begabte Kindergärtnerinnen, die sich durch eigenes Studium weiter gebildet haben. Da sich aber seit den letzten Jahren die Nachfrage nach gut vorbereiteten Kindergärtnerinnen in den Familien mehrt, so wird auch ein Bedürfnis nach Vermehrung der Seminare und demgemäß nach Ausbildung von Lehrerinnen für die Seminare entstehen, ja nach Gründerinnen und Vorsteherinnen solcher Anstalten. (S. die Artikel: Kindergarten-Seminare u. s. w.)

g) **Lehrerinnen an Handelsschulen.** Solche Lehrerinnen sind wohl schon an Handelsschulen thätig; doch ist für sie gleichfalls keine spezielle Ausbildung vorhanden. Auch sie werden vorläufig von den besten Schülerinnen ausgewählt und durch die Praxis herangebildet. Dieses Spezialfach für Lehrerinnen ist noch ein Fach der Zukunft.

VI. Fortbildung der Lehrerinnen. Der eine Haupteinwand der Gegner der Lehrerinnenverwendung war die unzureichende Ausbildung der Lehrerinnen, deren Seminarbildung sie nur zum Unterrichte auf der Unterstufe befähigen könne. Die Richtigkeit dieses Einwandes erkannten die Lehrerinnen selbst an und bestrebten sich in der verschiedensten Weise, an ihrer Weiterbildung zu arbeiten. Vorzugsweise waren es die fremden Sprachen, die sie besonders durch praktisches Studium im In- und Auslande immer gründlicher zu erfassen suchten; lag doch in den Privatschulen dieser Unterrichtszweig fast ganz in ihren Händen. Nicht selten erbaten und erhielten sie daher zu obigem Zwecke von den Schulvorständen einen längeren Urlaub zu Studienreisen nach der französischen Schweiz, nach Frankreich oder England, und nicht gering waren die pekuniären Opfer, welche die Lehrerinnen diesem Wunsche nach Fortbildung brachten, denn nur ausnahmsweise wurde ihnen eine Vergütigung zu teil. Als nun die Reform des fremdsprachlichen Unterrichtes Fertigkeit im Sprechen der betreffenden Sprache zur Hauptbedingung für den Unterrichtenden machte, konnte manche Lehrerin gerade in dieser Beziehung den neuen Anforderungen in hervorragendem Maße genügen. So kam es, daß selbst da, wo man prinzipiell besonders streng gegen die Verwendung von Lehrerinnen in oberen Klassen war, einzelnen Lehrerinnen wenigstens Konversationsstunden auf der Oberstufe anvertraut wurden.

Was aber den Lehrerinnen vor allem not that, war nicht nur praktische Ausbildung in einem Spezialfache, sondern Vertiefung der allgemeinen Bildung und die Möglichkeit, sich je nach Individualität besondere Fächer aus allen Gebieten zu einem wissenschaftlichen

Digitized by Google

Studium aussuchen zu können. Diese Aufgabe stellten sich die seit der Gründung der „Lehrerin in Schule und Haus“ (s. Nr. III) in allen Teilen Deutschlands entstehenden selbständigen Lehrerinnenvereine; sie suchten in der verschiedensten Weise, durch Vorträge, Konferenzen und systematische Sektionsarbeiten dem Streben der Lehrerinnen nach Weiterbildung, allgemeiner und fachlicher, die Wege zu bahnen. Näheres darüber wird der Artikel Lehrerinnen-Vereine bringen. Wo aber durch anderweitige private Veranstaltungen solche Gelegenheiten geboten waren, da fehlten die Lehrerinnen nicht, um so viel wie Zeit, Kräfte und Mittel erlaubten, Nutzen daraus zu ziehen.

In Berlin waren es besonders zwei Institute, die den Lehrerinnen Förderung brachten: Das Viktoria-Lyceum und die Humboldt-Akademie. Eine Nichtdeutsche. Miß Georgina Archer, Schottin von Geburt und Privatlehrerin in Berlin, gründete 1868, als man in Deutschland noch kaum daran gedacht hatte, für die höheren geistigen Bedürfnisse auch der Frauen zu sorgen, auf eigene Rechnung und Gefahr die erstere Anstalt. Sobald das Unternehmen sich so weit die Gunst des allgemeinen Publikums erworben hatte, daß es auf eigenen Füßen stehen konnte, richtete Miß Archer, ihrem Lieblingsgedanken folgend, ihren Kolleginnen die intellektuelle und moralische Förderung zu gewähren, deren sie bei der Ungunst der deutschen Verhältnisse in so hervorragendem Maße bedurften, systematische Unterrichtskurse in den verschiedensten Fächern für Lehrerinnen ein. Sie ermäßigte ihnen die Honorare bis zu einem fast nur nominellen Zahlungssatz und gründete einen Studien- und Stipendienfonds, „der von großmütigen Gönnern — voran die damalige Kronprinzessin Viktoria — gesammelt und unterhalten wurde.“ Die Weiterentwickelung dieser Kurse wird in Nr. VII. dargelegt werden. Die Humboldtakademie stellte sich zur Aufgabe, Männern und Frauen durch „systematische Vortragscyklen und andere Mittel“ eine höhere harmonische wissenschaftliche Weiterbildung zu geben und ihre Hörer „im Zusammenhange zu erhalten mit den Fortschritten der sich entwickelnden Wissenschaft.“ Unter den 40% Frauen, die diese Vortragscyklen besuchten, war keine geringe Zahl von Lehrerinnen.

Die letzten Jahre brachten den Lehrerinnen neue Anregung zur Fortbildung in den sog. Ferienkursen, die hauptsächlich mit der neusprachlichen Reform zusammenhängend, das Studium des Französischen und Englischen fördern wollten. Solche Kurse finden jährlich statt in Genf, Lausanne, Neuchatel, Paris, Nancy, Oxford, Cambridge. In Deutschland bestehen solche Kurse ebenfalls seit einigen Jahren in Greifswald und Jena; die Greifswalder waren zuerst ebenfalls nur für das Studium der französischen Sprache eingerichtet, umfassen aber jetzt, wie die in Jena, die verschiedensten Wissensgebiete. Alle diese Kurse sind für Lehrer und Lehrerinnen eingerichtet, nur zu den naturwissenschaftlichen Vorlesungen in Jena wurden Lehrerinnen nicht zugelassen. Die Teilnahme der Lehrerinnen an diesen Kursen ist eine stetig zunehmende.

Die Magistrate größerer Städte Preußens sorgen auch in mannigfacher Weise für die Fortbildung der Lehrerinnen; so richten sie z. B. Vortragscyklen für Lehrerinnen zu sehr ermäßigten Preisen ein, so der Berliner Magistrat, jeden Winter ein neues Fach des Schulunterrichtes wählend. In den letzten vier Jahren bewilligte derselbe auch vier verschiedenen städtischen Lehrerinnen ein Reisestipendium zu einem längeren Aufenthalte in Frankreich und England. Für die technischen Lehrerinnen finden Fachkonferenzen unter Leitung von hervorragenden Persönlichkeiten statt. Der Centralausschuß für Volks- und Jugendspiele richtet seit 1892 neben den Kursen zur Pflege des Turnspiels für Lehrer alljährlich im Sommer an verschiedenen Orten auch solche kostenfrei für Lehrerinnen ein, an welchen die Turnlehrerinnen eifrig teilgenommen haben. Solche Kurse fanden statt in Barmen, Bonn, Braunschweig, Berlin, Königsberg u. a. O.

Den ersten Anfang zu einem Eingreifen staatlicherseits in dieser Hinsicht bietet eine Verfügung der Kgl. Regierung zu Trier aus dem Jahre 1861, in der die Schulinspektoren angewiesen werden, durch Empfehlung geeigneter Lektüre, zu haltender Zeitschriften, durch Belehrungen bei öffentlichen Prüfungen, durch Aufgaben aus dem Berufsleben zu schriftlichen Arbeiten für die Weiterbildung der Lehrerinnen zu sorgen. Für die „Ertüchtigung von Handarbeitslehrerinnen sind in Provinzialstädten Preußens Einrichtungen getroffen, für welche alljährlich etwa 10000 Mark aufgewendet werden.“ Dem Viktoria-Lyceum zu Berlin werden seit einer Reihe von Jahren staatliche Mittel zur Fortbildung von Lehrerinnen zugewendet (s. Nr. VII).

In Bremen, Lübeck, Anhalt, Oldenburg,

Digitized by Google

Sachsen-Gotha, Sachsen-Weimar, Sachsen, Elsaß-Lothringen sind die Lehrerinnen in Beziehung auf Fortbildung ganz auf die Thätigkeit des Lehrerinnen-Vereins, resp. anderer Vereine angewiesen; in Straßburg werden z. B. in jedem Winter auf Anregung des Vereins Vorlesungen von Universitätsprofessoren gehalten.

In München sind die Lehrerinnen nach dem Seminaraustritt bis zu ihrem nach vier Jahren abzulegenden Staatsexamen zum Besuche von Fortbildungskonferenzen verpflichtet, die in der Stadt von Hauptlehrern geleitet werden; für die Landlehrerinnen finden solche am Münchener Seminar statt. Jahreskonferenzen werden für sämtliche Lehrerinnen abgehalten.

In Hamburg lassen einzelne Privatvorsteherinnen ihren Lehrerinnen bald in diesem, bald in jenem Fach besonderen Unterricht erteilen, meistens ein Fach zur Zeit; die Oberschulbehörde läßt in jedem Winter von bedeutenden Kräften in allen möglichen Fächern öffentliche in ihrer Art akademische Vorlesungen halten.

In Baden finden Fachkonferenzen statt; in Heidelberg ist den Lehrerinnen der Besuch der Universitätsvorlesungen gestattet.

In Rostock erlauben einige Professoren ebenfalls den Lehrerinnen, ihre Vorlesungen zu besuchen.

VII. Oberlehrerinnen. Alle diese Veranstaltungen zur Weiterbildung erwarben aber den Lehrerinnen immer noch nicht das allgemein anerkannte Recht, den Unterricht in oberen Klassen der höheren Mädchenschulen zu erteilen, ein Recht, welches sie nominell durch ihr Prüfungszeugnis längst schwarz auf weiß hatten. Einzelne freundlich gesinnte Vorgesetzte zogen zwar diejenigen ihrer Lehrerinnen, welche sie als strebsam und bildungsfähig kennen gelernt hatten, zum Unterricht auf der Oberstufe heran, aber im großen und ganzen verurteilten die Führer des höheren Mädchenschulwesens noch immer eine solche prinzipielle Zulassung der Lehrerinnen. Denn wenn auch wenige der deutschen Lehrer in den gehässigen Ton einstimmten, in dem der oben citierte Oswald Steiner die Zeit bespricht, in der die „siegesfrohen Oberlehrerinnen“ in den oberen Klassen unterrichten, in der dann „kein akademisch gebildeter Lehrer in Zweifel sein wird, was er zu thun hat“, um seiner „Standesehre nichts zu vergeben“, hinzufügend, daß nur Rücksichten der Billigkeit die Behörden zu einem solchen Schritt veranlassen könnten, so waren doch die meisten, selbst die wohlwollendsten stets der Ansicht, daß die Zulassung der Lehrerinnen zur Oberstufe nur ausnahmsweise gestattet sein könne und zwar nur unter Anleitung des Direktors. Neben hervorragenden Frauen, wie Ulrike Henschke, Luise Büchner (in ihrem von dem Preußischen Ministerium geforderten Gutachten über das Protokoll von 1873), E. Gnauck-Kühne, beginnen aber vom Jahre 1870 die Lehrerinnen selbst, allmählich mehr und mehr für eine solche Zulassung einzutreten, selbstverständlich mit dem Zusatz des Wunsches, daß diesen Lehrerinnen eine andere Art der Vorbereitung gewährt werden möchte. Die ersten, die dies systematisch forderten, waren Marie Calm und Marie Stöphasius in ihren Broschüren „Die Stellung der deutschen Lehrerinnen“ und „Von unten auf“. Auf der ersten allgemeinen deutschen Versammlung der Dirigenten, Lehrer und Lehrerinnen höherer Mädchenschulen in Weimar 1872 wurde diese Frage angeregt durch Anträge der dort anwesenden Lehrerinnen Jeanne Mithöne und Marie Stöphasius, welche Gleichberechtigung der Lehrerinnen mit den Lehrern forderten auf Grund einer besseren Ausbildung auf Akademieen statt der bisherigen auf Seminaren. Zwar verhielt sich die Versammlung in ihrer Mehrheit ablehnend zu diesen Anträgen, dennoch hat in der in ihrem Namen den Staatsregierungen eingereichten Denkschrift die allgemeine Tendenz der Lehrerinnenforderung ihren Ausdruck und ihre Anerkennung gefunden. Auf den beiden folgenden Versammlungen (Hannover 1873 und Karlsruhe 1874) konnte an diese Frage nicht herangetreten werden, da sie hauptsächlich dazu dienten, den neu gegründeten „Verein für das höhere Mädchenschulwesen“ (freilich damals unter einem etwas anders lautenden Namen) zu organisieren. In der Versammlung zu Dresden 1875 und besonders zu Köln 1876 nahm sie dagegen einen um so größeren Raum ein. Die erste neuere Anregung dazu ging von dem inzwischen gegründeten brandenburgischen Provinzial-Verein aus, der einen von Marie Stöphasius gestellten, von Direktor Merget bekämpften, von Direktor Haarbrücker (Viktoriaschule-Berlin) warm befürworteten Antrag eingereicht hatte. Dieser Antrag, der von Direktor Haarbrücker in Dresden als Referent vertreten wurde, forderte die Errichtung einer Akademie zur Erreichung einer über das Seminar hinausgehenden Bildung für schon ge-

Digitized by Google

prüfte Lehrerinnen und zielte darauf hin, Lehrerinnen zu schaffen, die befähigt wären, auch in den oberen Klassen höherer Mädchenschulen einen Teil des wissenschaftlichen und Sprachunterrichtes zu übernehmen. Die Frage erschien von zu großer Tragweite, als daß sie in Dresden, wo sie den letzten Gegenstand der reichen Tagesordnung bildete, hätte zum Austrag gebracht werden können. Indessen erkannte die Versammlung die Bedeutung der gegebenen Anregung an, und daß es wünschenswert sei, in ernstlicher Weise auf Mittel zu sinnen, wie den höheren Mädchenschulen Lehrerinnen von einer weitergehenden höheren Ausbildung zu verschaffen seien. Man beschloß die Verhandlungen darüber im nächsten Jahre in Köln wieder aufzunehmen. Dies geschah, und zwar in so umfassender Weise, daß die Kölner Versammlung kaum noch Zeit zur Besprechung anderer Fragen behielt; „die Debatten waren sehr erregte und trugen nach dem Berichte zu schließen, teilweise einen fast tumultuarischen Charakter." Beantragt war, die Mitwirkung der wissenschaftlichen Lehrerinnen sei zum Unterricht in den oberen Klassen „unentbehrlich", von anderer Seite wurde vorgeschlagen „zulässig" ganz im Sinne des bisher geltenden Prinzips; endlich einigte man sich am Ende des ersten Tages zu dem Kompromiß: „auch zu dem Unterrichte in den oberen Klassen ist die Mitwirkung wissenschaftlicher Lehrerinnen wünschenswert."

Am zweiten Tage wurde die Frage diskutiert, welche Forderungen man an diese Lehrerinnen zu stellen habe, doch fand sie in dieser allgemeinen, aus so verschiedenen Elementen zusammengesetzten Versammlung keine definitive Erledigung. Im folgenden Jahre wurde sie von neuem behandelt in der von Dr. Christian Rauch, damaligem Oberlehrer an der Kgl. Augustaschule und am Kgl. Lehrerinnenseminar zu Berlin, jetzigen Schulrat in Gotha, auf Veranlassung des Vereins deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen verfaßten Denkschrift: „Die höhere Mädchenschule und die Weiterbildung der Lehrerinnen." In derselben wurden der den Lehrerinnen am Unterricht in den oberen Klassen gebührende Anteil und die Mittel, durch welche ihre Befähigung für eine solche Thätigkeit herbeizuführen und nachzuweisen ist, ausführlich erörtert. Mit großer Spannung verfolgten die sich für die Frage aufs lebhafteste interessierenden Lehrerinnen die Angelegenheit, und als der Schulrat Cauer in Berlin im Jahre 1878 seine schon genannte Broschüre „Die höhere Mädchenschule und die Lehrerinnenfrage" veröffentlichte, glaubten die Hoffnungsvolleren schon am Ziele ihrer Wünsche angelangt zu sein. Seine Erörterungen gründeten sich auf die drei Sätze: 1. „Es liegt im Interesse der höheren Mädchenschule, weibliche Lehrkräfte zum wissenschaftlichen und Sprachunterricht auch in den oberen Klassen heranzuziehen. 2. Die Vorbildung der Lehrerinnen und das ihren Abschluß bildende Examen, wie sie gegenwärtig beschaffen sind, verbürgen nicht die wissenschaftliche Durchbildung, welche die notwendige Voraussetzung einer Lehrthätigkeit in den oberen Klassen ist. 3. Es ist daher mit allem Ernst auf solche Veranstaltungen hinzuwirken, welche geeignet sind, uns Lehrerinnen zu schaffen, denen man mit Zuversicht diese höheren Aufgaben des Mädchenunterrichts anvertrauen kann". Entgegengesetzt den über diese Frage gemachten Vorschlägen: Gründung wissenschaftlicher Fortbildungsanstalten für Lehrerinnen, eine zweite Prüfung, abzulegen fünf Jahre nach der ersten, ja Ablegung eines Examen pro facultate docendi nach Absolvierung richtiger akademischer Studien, forderte Schulrat Cauer Freilassung des Bildungsweges und Nachweis der durch denselben erlangten höheren Befähigung durch Ablegung einer zweiten Prüfung nach mehrjähriger Praxis, ungefähr der vom Schulvorsteher Kippenberg in seinem zu Köln gehaltenen Referate über „Lehrerinnenbildung" geschilderten, und in Bremen thatsächlich schon damals vorhandenen, entsprechend. Eine zu Hause gefertigte selbständige Arbeit und ein an deren Kritik geknüpftes, in möglichst freien Formen sich bewegendes Kolloquium, sowie eine Spezialprüfung, für einzelne von der Kandidatin genannte Lehrfächer sollten die Grundlagen dieser Prüfung bilden. Auf Grund dieser Prüfung forderte dann Cauer für jede Klasse der Oberstufe täglich eine von Lehrerinnen erteilte Lehrstunde, „da meines Erachtens den wissenschaftlichen Lehrerinnen von Rechtswegen der Vorzug vor ihnen", den seminaristisch gebildeten Lehrern gebühre.

Dem Schulrat Cauer schwebten wohl als Mittel für ein solches höheres Studium der Lehrerinnen die Fortbildungskurse im Viktoria-Lyceum vor, die Miß Archer gerade in der Zeit mit großen Opfern immer weiter ausbildete. Wenigstens empfahl er dieselben den strebsamen Berliner Lehrerinnen aufs wärmste,

Digitized by Google

ja wohnte mehrfach den dort abgehaltenen Kursen bei; allein die praktischen Ziele blieben den Lehrerinnen nach wie vor verschlossen. Trotzdem verloren die Lehrerinnen den Mut nicht, immer wieder traten neue Vertreterinnen des Standes auf, die durch Wort und Schrift ihre Kolleginnen anfeuerten, in ihren Anstrengungen nicht zu ermüden, und versuchten, ihnen Mittel und Wege anzugeben, um durch private Studien sich zu dem sicher kommenden Zeitpunkte der offiziellen Zulassung der Lehrerinnen zur Oberstufe vorzubereiten. So Mathilde Lammers 1877 in „Die Frau, ihre Stellung und Aufgabe in Haus und Welt," in ihrem Artikel „Höhere Prüfungen für Lehrerinnen" („Lehrerin" I. Jahrgang), Bertha von der Lage in „Ein Wort zur Frauenfrage" 1882. Letztere schlägt ähnliche Einrichtungen vor, wie sie der Berliner Lehrerverein zur Weiterbildung der seminaristisch gebildeten Lehrer getroffen; in ihrem am 7. Oktober 1884 auf dem Frauentage zu Weimar gehaltenen Vortrage: „Wie können die deutschen Lehrerinnen ihr Wirken und ihre Stellung den Fortschritten der Frauenbewegung anpassen?" („Lehrerin" I. Jahrgang) fordert sie die Lehrerinnen auf, an jedem Ort Vereine zu gründen, die sich die Aufgabe stellen sollten, für die gründliche Fortbildung der Lehrerinnen nach jeder Richtung hin Sorge zu tragen. Helene Lange, eine Reihe von Jahren die Ausbildung der Lehrerinnen im Crainschen Seminar zu Berlin leitend, jetzt Vorsteherin der Gymnasialkurse für Frauen zu Berlin und Vorsitzende des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins, nachdem sie ebenfalls zuerst aus eigener Erfahrung heraus ihren Kolleginnen keinen anderen Rat zu geben wußte, als den autodidaktischen Weg einzuschlagen, wirkte bald darauf unablässig in hervorragender Weise dahin, nicht nur durch Wort und Schrift die Lehrerinnen in ihrem Bestreben nach höherer Ausbildung anzuspornen, sondern auch die öffentliche Meinung in dieser Hinsicht zu klären und die Behörden für die Frage zu interessieren und zu erwärmen.

Einen gewaltigen Anstoß erhielt die Angelegenheit, als Helene Lange 1888 ihre Schrift „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung" veröffentlichte. Dieselbe war Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus. Eingereicht wurde die Petition „auf Veranlassung eines Kreises Berliner Frauen und Mütter . . . ., die vor allen Dingen die Mädchen unter den Einfluß wissenschaftlich tüchtig durchgebildeter Frauen bringen möchten". Diese Petition enthielt die beiden folgenden Anträge:

1. „Daß dem weiblichen Element eine größere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterricht auf Mittel- und Oberstufe der öffentlichen höheren Mädchenschule gegeben und namentlich Religion und Deutsch in Frauenhand gelegt werde".

2. „daß von Staats wegen Anstalten zur Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen mögen errichtet werden."

Diese, in energischer Weise die Wünsche deutscher Frauen und die Interessen der Lehrerinnen vertretende Schrift rief einen Sturm der Entrüstung in manchen Kreisen hervor, hatte aber einen praktischen Erfolg. Wenn auch nicht die Errichtung der für Lehrerinnen geforderten, unter weiblicher Leitung stehenden Hochschulen (s. l'École Normale de Sèvres) erfolgte, so verzeichnet die Geschichte des Viktoria-Lyceums doch die in dieses Jahr (1888) fallende Einsetzung von zwei Fachstudien-Kursen für Lehrerinnen in Geschichte und Deutsch, Kurse, zu welchen das Lyceum, Dank dem Einfluß seiner Allerhöchsten Protektorin, der Kaiserin Friedrich, eine Unterstützung von seiten der preußischen Regierung erhielt. Diese Kurse wurden nach Art eines Universitäts-Seminars mit dreijährigem Studiengang und einer durch Abgangs-Diplom beglaubigten Schlußprüfung organisiert. Diese Prüfung wurde staatlich sanktioniert durch Entsendung eines Kommissars. Die Kurse stellten mithin ein wissenschaftliches Studium höheren Grades dar und erhoben die Lehrfähigkeit derjenigen, welche sie mit gutem Erfolge absolvierten, etwa auf die akademische Stufe. In beiden Fächern wurde der erste Kursus im Oktober 1888 angetreten, und nachdem er im Herbste 1891 beendet worden, das zweite Triennium begonnen, dem sich vom Herbste 1892 zwei weitere Studienkurse im Französischen und Englischen anreihten, auch diese mit dem Ziel einer akademischen Ausbildung und der Organisation nach Art eines neuphilologischen Seminars. Damit war allerdings die Bahn gebrochen für eine höhere Auffassung des weiblichen Lehrberufs, die in ihrer äußersten Konsequenz zur Gleichberechtigung ohne Unterschied der Geschlechter führen mußte.

Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein

Digitized by Google

war unterdessen ins Leben getreten; nach § 1 seiner Statuten will derselbe die Hebung des Lehrerinnenstandes nach jeder Richtung hin fördern, strebt aber insbesondere für die Lehrerinnen folgendes an: a) eine größere Beteiligung an der Volksbildung, b) eine zu einem gründlichen Unterricht an den oberen Klassen der höheren Mädchenschulen befähigende Vorbildung, c) eine größere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen aller Mädchenschulen. Eine Petition an die deutschen Staatsregierungen gab diesem Bestreben im Jahre 1891 Ausdruck. Die preußische Regierung sandte eine wohlwollende Antwort mit dem Hinweis darauf, daß einschlägige Erwägungen bereits im Ministerium stattfänden. Auch der „Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen" hatte den Bestrebungen der Lehrerinnen größere Förderung widerfahren lassen, indem er 1890 auf seiner Versammlung in Heidelberg eine besondere „Abteilung für Angelegenheiten der Lehrerinnen" begründete, welche eine dem Sinne nach ähnliche Petition wie die obige verfaßte, die auch in gleicher Weise beantwortet wurde. Der Vorstand dieser „Abteilung" sucht ebenfalls nach Kräften die Interessen der Lehrerinnen, und namentlich die geistigen, zu fördern. Eine Frucht dieser Bemühungen war 1893 die Errichtung der „Wissenschaftlichen Fortbildungskurse für Lehrerinnen" in Göttingen. Die Leiterinnen dieser Kurse sind: S. Mejer, Vorsitzende des Vereins christlicher Lehrerinnen in Göttingen, A. Sprengel-Waren, Vorsitzende der Abteilung für Lehrerinnen des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen, und A. Vorwerk, Vorsteherin der Schloßanstalten in Wolfenbüttel. Letztere hatte in Erwiderung auf die Begleitschrift von Helene Lange in demselben Jahre eine kleine Broschüre geschrieben, in welcher sie ebenfalls für eine höhere Berufsbildung für „ältere begabte Lehrerinnen" eintritt, welche unbeschadet der schon erlangten Seminarbildung in „Kursen zur Fortbildung von Lehrerinnen" zu erwerben wäre. Diese Kurse traten, wie oben gesagt, bald darauf ins Leben unter obigem Namen; der Hauptunterschied zwischen diesen Kursen und denen im Viktoria-Lyceum in Berlin bestand in der kürzeren Studienzeit, die in Göttingen auf durchschnittlich zwei Jahre berechnet war. Als im Jahre 1894 am 31. Mai die neuen Bestimmungen des Preußischen Unterrichtsministeriums erschienen, war in einem besonderen Abschnitt derselben eine wissenschaftliche Prüfungsordnung für Oberlehrerinnen aufgestellt. Die Oberlehrerin, d. h. die Lehrerin der oberen Klassen wurde durch die Bestimmungen als notwendiges Mitglied des Lehrkörpers anerkannt. „Das Ordinariat wenigstens einer der drei Oberklassen ist in die Hand einer Lehrerin zu legen." „Auch ist es wünschenswert, darüber hinaus die Lehrerinnen an dem Unterricht in den oberen Klassen in größerem Umfange zu beteiligen." Selbst die Leitung einer öffentlichen höheren Mädchenschule darf nach ihnen in die Hand einer Lehrerin gelegt werden, welche selbstverständlich ebenso wie die Oberlehrerin diese Befähigung durch den Ausweis einer höheren wissenschaftlichen Bildung, also durch Ablegung der „Wissenschaftlichen Prüfung" der Oberlehrerin, zu begründen hat. In dankenswerter Weise erkennen die Verfügungen an, „wie sehr das Bedürfnis nach wissenschaftlicher Vertiefung ihrer Bildung in den Kreisen der Lehrerinnen selbst empfunden wird," und halten es an der Zeit, diesen Bestrebungen ein festes Ziel zu geben, indem sie schließlich die Hoffnung aussprechen, daß die betreffenden Schulen künftig im Besoldungsetat einige Lehrerinnenstellen als „Oberlehrerinnenstellen" bezeichnen werden, damit das Ziel der „Wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen," den öffentlichen höheren Mädchenschulen wissenschaftlich durchgebildete weibliche Lehrkräfte zuzuführen, noch besser erreicht werde.

Diese „Wissenschaftliche Prüfung" soll zeigen, „daß die Bewerberin auf Grundlage der in der ersten Prüfung nachgewiesenen Kenntnisse sich fortgebildet und die Befähigung erworben hat, in wissenschaftlicher Weise selbständig weiter zu arbeiten." Die Prüfungsordnung s. „Die Bestimmungen v. 31. Mai 1884" § 6 u. 7, S. 45.

Das erwünschte Ziel war somit den Lehrerinnen offiziell aufgestellt, die Vorbereitung zu demselben aber bleibt nach wie vor der Privatinitiative überlassen. Die Bewerberin kann die Kurse in Berlin oder in Göttingen oder andere ganz private Einrichtungen besuchen. Die Berliner Kurse empfingen eine ihren Charakter etwas verändernde Gestalt dadurch, daß sie in Angleichung an die Göttinger auf zwei Studienjahre beschränkt wurden, eine Einschränkung, die dem heißen Wissensdurste mancher Kandidatin nicht Genüge zu leisten drohte; das aufgestellte Pensum mußte zusammengedrängt, ja beschnitten, das Privatstudium dagegen mehr als bisher ausgedehnt werden. Am

Digitized by Google

29. Oktober 1894 reichte der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein eine neue Petition ein, in der gebeten wurde:

1. daß an verschiedenen Orten der Monarchie von Staats wegen Vorbereitungskurse für das Oberlehrerinnenexamen eingerichtet werden;

2. daß die Universitätsvorlesungen, die für diese Prüfung in Betracht kommen, den Lehrerinnen frei gegeben werden;

3. daß Freistellen für Unbemittelte an den oben erwähnten Vorbereitungskursen eingerichtet werden.

Der Beweggrund zu dieser Petition war der Gedanke, die Lehrerinnen könnten infolge des Mangels an staatlichen Vorbereitungskursen meinen, es handle sich auch bei dieser Prüfung nur um seminaristische, wenn auch etwas vertiefte Vorbildung.

Der Studiengang in Berlin wie in Göttingen setzt sich zusammen aus Einführung in die wissenschaftliche Auffassung und Behandlung des Gegenstandes, systematische Eröffnung des Verständnisses des betreffenden Quellenstudiums, Anleitung zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten und zu dem Besuche wünschenswerter Universitätsvorlesungen. Die Kurse in Göttingen umfassen nicht nur alle Fächer, in welchen ein Oberlehrerinnenexamen gemacht werden kann, sondern auch verschiedene Vorlesungen über Gegenstände allgemeiner Bildung. Sie trugen von vornherein einen etwas anderen Charakter, da die wissenschaftlichen Übungen sowohl wie die Vorlesungen in der Hand derselben Universitätsprofessoren lagen, während die Besucherinnen der Berliner Kurse nur ausnahmsweise als Hörerinnen der ihnen fern stehenden Professoren der Universität mit diesen in persönliche Berührung kommen. Die Berliner Kurse umfassen außer den schon genannten Gegenständen (Deutsch, Geschichte, Französisch, Englisch) seit 1895 auch noch Religion; es fehlen also noch die Kurse für Geographie, mathematische und Naturwissenschaften. „Der Besuch der Universitätsvorlesungen zur Ergänzung des Fachstudiums ist dabei für die vorgeschrittenen Schülerinnen wohl ins Auge gefaßt, doch mit Rücksicht auf einen einheitlichen und folgerichtigen Studiengang im Interesse der Schülerinnen wie der Lehrer nur neben oder nach Absolvierung der Lyceums-Kurse zu empfehlen." An den Göttinger Kursen nehmen meist Lehrerinnen teil, die sich selbst frei gemacht haben von aller Berufsthätigkeit oder dazu von wohlwollenden Vorgesetzten beurlaubt sind; die Berliner Kandidatinnen aber waren und sind noch zum großen Teil einheimische, im Beruf stehende Lehrerinnen, die neben anstrengender Thätigkeit und dem nervenerregenden Treiben der Großstadt sich diesen ernsten Studien hingeben. Ihnen ist es daher vollkommen unmöglich zu gleicher Zeit die vorgeschriebenen zwei Fächer zu studieren. Sie sehen sich gezwungen, entweder auf das Examen zu verzichten, oder die Vorbereitung dazu auf vier auf einander folgende Jahre zu verteilen. Die vorher schon am Lyceum abgehaltenen Prüfungen finden nicht mehr statt, und die etwa schon abgelegten sind jetzt zu nicht ganz den neuen gleichwertigen geworden, sodaß diejenigen Lehrerinnen, die von der vorherigen Vergünstigung der Einzelfach-Prüfung Gebrauch gemacht hatten, diese in großen Zügen noch einmal bei der zweiten Fachprüfung ablegen müssen. Der Besuch der Kurse in Berlin hat sich in den letzten Jahren ungemein gehoben; während der erste Jahreskursus 1888/89 nur zwölf und fünf Teilnehmerinnen aufwies, ist jetzt jeder der fünf Kurse mit einer Zahl von 22—38 Hörerinnen belegt, die sich zum Teil aus Mitarbeitenden, zum Teil aus Hospitantinnen zusammensetzen. Seit 1896 gewährt das Ministerium sowohl in Berlin wie in Göttingen den von öffentlichen Schulen beurlaubten Teilnehmerinnen der Kurse Stipendien; das Kuratorium des Lyceums bewilligt ebenfalls bewährten Lehrerinnen eine Unterstützung, um ihnen ein von allem Nebenerwerb freies Studium zu ermöglichen.

Die Prüfungen werden vorläufig nur in Berlin vor einer ganz unabhängigen Prüfungskommission abgelegt. In Göttingen kann allerdings ein Kolloquium abgehalten werden mit den Dozenten, abhängig von der Entscheidung des Lehrkörpers und beurteilt von allen Dozenten in einem Abgangs- und Empfehlungszeugnis, daß aber keine offizielle Berechtigung gewährt; diese wird allein in Berlin erworben.

Drei Oberlehrerinnen-Prüfungen haben bis jetzt stattgefunden: Die erste am 29. Juni 1895. An derselben nahmen teil 4 Bewerberinnen, die sich in Göttingen, eine die sich im Lyceum und drei, welche sich privatim vorbereitet hatten; die drei letzteren bestanden nicht. Zu der zweiten am 27. Februar 1896 meldeten sich drei Kandidatinnen aus Göttingen, von denen eine nur fünf Vierteljahre studiert hatte; nur eine der Kandidatinnen bestand. Der dritten am 17. Dezember 1896 unterwarfen sich 4

Digitized by Google

Lehrerinnen welche in Berlin studiert hatten; es bestanden alle Bewerberinnen. Im ganzen haben in den Jahren 1891—96 44 Berliner Kandidatinnen des Viktoria-Lyceums eine höhere Prüfung abgelegt; doch sind darunter nur 4, die die vollständige Prüfung gemäß den neuen Bestimmungen ablolviert haben; 3 davon für Französisch und Englisch, 1 für Deutsch und Mathematik. Eine Kandidatin bestand die Prüfung für Englisch und Geschichte im Jahre 1894, die zum Teil in Göttingen, zum Teil in Berlin studiert hatte; eine andere nahm teil an der Prüfung vom 27. Februar 1896 für Deutsch und Geschichte, welche nicht zu den Vollschülerinnen gehört hatte. Zur Führung des Oberlehrerinnentitels sind die Kandidatinnen durch Ablegung der Prüfung allein noch nicht berechtigt: die Erlaubnis dazu hängt von der Schulbehörde direkt oder von der Errichtung einer Oberlehrerinnenstelle ab, die bei ihrer Besetzung zugleich den Titel verleiht. In eine solche Stelle darf auch jede von der Behörde dazu erwählte vor 1894 geprüfte Lehrerin einrücken. Kleinere Städte haben schon mehrfach etwas höher dotierte Stellen — die Zulage schwankt zwischen 50 und 450 Mark — für Oberlehrerinnen eingerichtet; die Zeitschrift für weibliche Bildung von 1896 führt 7—8 solcher Fälle an. Sie berichtet ferner, daß von 103 Anstalten, die Auskunft darüber gegeben haben, 30 sind, die 1 Oberlehrerin, 8, welche 2 und 1 welche 3 Oberlehrerinnen anführen. Bei 6 schweben noch die Verhandlungen über 1, bei 2 über 2 Oberlehrerinnen, in Berlin heißen sämtliche erste Lehrerinnen Oberlehrerinnen seit Jahr und Tag, aber nur eine derselben, die Jüngste dem Alter und der Anciennetät nach, hat die Lyceumsprüfung in der Geschichte und im Französischen abgelegt. In Elsaß-Lothringen giebt es 5 Oberlehrerinnen; in Hamburg sollen einige angestellt werden, welche die „Wissenschaftliche Prüfung" bestanden haben. Preußen hat, wie mit den Seminargründungen für Lehrerinnen, auch mit dieser Unterstützung ihres Strebens nach Weiterbildung den Anfang gemacht.

Anderweitige Kurse außer denen in Berlin und Göttingen wurden von privater Seite eingerichtet in Breslau, Hannover und Königsberg; erstere gingen 1894 von der Schulvorsteherin Elisabeth Scholtz aus und hielten sich in den bescheidensten Grenzen; doch hoffte sie späterhin auf Unterstützung der Kgl. Universitätsbehörden und der Herren Dozenten. In Hannover richtete der „Verein zur Förderung weiblicher Bildung" wissenschaftliche Fortbildungskurse ein für Deutsch und Französisch; diese Kurse haben sich seitdem erweitert. In Königsberg traten die Kurse 1895 ins Leben auf Anregung des Direktors der städtischen höheren Mädchenschule Dr. Heinrich; die Universitätsprofessoren sagten ihre Unterstützung zu. Die Kurse umfaßten im ersten Jahre Religion, Geschichte, Englisch, wozu 1896 Deutsch hinzutrat und setzten sich aus Vorträgen und seminaristischen Übungen zusammen.

Einzelne Universitäten beginnen, sich den Lehrerinnen zu öffnen, so läßt die Greifswalder Universität seit 1895/96 alle Lehrerinnen, welche sich auf das Oberlehrerinnenexamen vorbereiten wollen, als Hospitantinnen zu sowohl zu den Vorlesungen wie zu den Seminarübungen, Breslau gestattet dies nur denen, welche ihre Prüfung als wissenschaftliche Lehrerin bestanden haben; in Bonn, Berlin und Halle ist es ebenfalls gestattet. In Jena werden Damen zum Doktor-Examen in der Philosophischen Fakultät zugelassen.

Offizielle Berichte über die „Wissenschaftliche Prüfung" und ihre Resultate sind nicht bekannt geworden, aber was von Privatseite darüber in die Öffentlichkeit gedrungen ist, entsprach noch nicht ganz den hohen Anforderungen, welche die Führerinnen der Lehrerinnen an die Leistungsfähigkeit ihrer Kolleginnen stellten. Vor allem waren es drei Punkte, die vielen unter ihnen Bedenken erregten: 1. die Kürze der Vorbereitungszeit, 2. der Aufbau wissenschaftlicher Studien auf seminaristischer Vorbildung und 3. die Unterbrechung der Gesamtstudien durch fünfjährigen praktischen Dienst. Die dritte Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, vom 2.—5. Juni in Darmstadt tagend, beschäftigte sich eingehend mit dieser Frage. Der Vorstand wurde mit der Einberufung einer Kommission beauftragt, die sich auf Grund der von Helene Lange gegebenen Ausführungen über Lehrerinnenbildung mit den einschlägigen Fragen und Verhältnissen beschäftigen sollte. Diese Kommission setzte sich zusammen aus Frl. Helene Lange, Leiterin der Gymnasialkurse in Berlin, Frl. Lina Langerhannß, zur Zeit Schulvorsteherin in Leipzig (beide Damen Mitglieder des Vorstandes des Allg. D. Ln.-V.), Frl. Alix von Cotta, Direktorin des Viktorialyceums in Berlin, Frl. Dr. Käthe Windscheid, Vorsteherin der Gymnasialkurse in

Digitized by Google

Leipzig, Frl. Bertha von der Lage, Lehrerin der Charlottenschule in Berlin, und Herrn Professor Dr. Hermann, Dozenten am Viktorialyceum und Professor am Askanischen Gymnasium zu Berlin. Die Sitzungen fanden vom November 1895 bis Juni 1896 im Viktorialyceum statt; zugezogen wurden noch verschiedene sachverständige Herren für die einzelnen Fachberatungen, und Gutachten der Göttinger und Berliner Dozenten wurden zu Grunde gelegt.

Bei den Beratungen wurde ohne Rücksicht auf die schon bestehenden Vorbereitungskurse das Ziel ins Auge gefaßt, welches es in Hinsicht auf die Aufgabe der Oberlehrerin in der höheren Mädchenschule zu erreichen gilt. Als Ziel der wissenschaftlichen Bildung der Oberlehrerin wurde hingestellt „die Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeiten kritisch zu beurteilen und selbst solche zu liefern." Um eine solche Befähigung erlangen zu können, müsse die Kandidatin vor dem Eintritt in die eigentliche Bildungsanstalt, mindestens die Vorbildung des Realgymnasiums besitzen, eventuell mit einer Kürzung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Pensums, neben einer gründlichen allgemeinen Bildungsgrundlage. Diese Vorbildung müsse allerdings durch eine Prüfung nachgewiesen werden, die sich aber nicht mit der ersten Lehrerinnenprüfung decke; jedenfalls wäre die nach der Prüfungsordnung gewünschte fünfjährige praktische Thätigkeit nicht notwendiger für die Lehrerin als für den Lehrer.

Die Frage, wo die Oberlehrerin ihre Ausbildung erhalten soll, wurde dahin beantwortet, daß in Erwägung der Thatsache, daß „die Einrichtungen der Universität zugleich, ja vorzugsweise zur Ausbildung von Gelehrten getroffen sind, die Vorbereitung auf der Universität allein nicht zu empfehlen ist. Es würden dafür besondere, mit einer Übungsschule verbundene Anstalten (vorzüglich in Rücksicht auf die Methodik des Unterrichts, sowie auf die allgemeine methodische Ausbildung) ebensowenig wie der Besuch von Universitätsvorlesungen und -Übungen zu entbehren sein. Eine genaue Präzisierung der Anforderungen der Prüfung, und zwar sowohl in Bezug auf die methodischen wie die wissenschaftlichen Leistungen wird dabei vorausgesetzt. „Zwei Fächer soll die Oberlehrerin wissenschaftlich betreiben; damit aber der Kreis ihrer Thätigkeit nicht zu beschränkt und dadurch ihre Anstellung erschwert werde, hat sie noch eine Prüfung in mindestens zwei Nebenfächern mit beschränkterer Unterrichtsberechtigung (in den Grenzen der Anforderungen des Lehrerinnenexamens für mittlere und höhere Mädchenschulen) abzulegen — eine „Erweiterungsprüfung" in Haupt- oder Nebenfächern ist nicht ausgeschlossen —, desgleichen eine obligatorische in Pädagogik. Die Wahl der Fächer ist der Kandidatin frei zu lassen, nur müsse Religion und Deutsch wenigstens unter den Nebenfächern vertreten sein.

Die Anforderungen der Prüfungsordnung für die einzelnen Fächer wurden genau präzisiert, von denen hier nur die für alle Fächer verbindlichen Forderungen angeführt werden:

„Es soll bei der Oberlehrerinnenbildung erreicht, bezw. in der Oberlehrerinnenprüfung nachgewiesen werden:

1. Einsicht in das Wesen, die Bedeutung, die Geschichte und die Litteratur der betreffenden Wissenschaft; 2. die Fähigkeit, ein wissenschaftliches Werk wissenschaftlich, d. h. besonders kritisch zu lesen, zu benutzen und an der Hand der gesamten einschlägigen Litteratur zu erfassen; 3. die Fähigkeit, Quellen, Texte, Litteraturdenkmäler u. s. w. methodisch richtig zu behandeln und ihren Wert an sich und im Vergleich mit anderen abzuschätzen; 4. die Fähigkeit, selbständig wissenschaftlich weiter zu arbeiten; 5. Außerdem ist a) theoretisch besonders durch Darlegung der Kenntnis der Unterrichtsmethoden, die für das betreffende Fach vorhanden sind, b) praktisch durch eine Lehrprobe die Befähigung zum Unterricht in einer Oberklasse nachzuweisen.

In Bezug auf die Handhabung der schriftlichen Prüfung werden folgende allgemeine Sätze angenommen:

Aus einem der Fächer, das die Examinandin wählen darf, ist eine wissenschaftliche häusliche Arbeit zu verlangen, die eventuell eine Klausurarbeit nicht ausschließt; aus dem anderen Fach nur eine Klausurarbeit. Für die wissenschaftliche häusliche Arbeit ist eine Frist von 12 Wochen zu gewähren, die auf ein rechtzeitig eingereichtes Gesuch um weitere 6 Wochen verlängert werden kann. Die Examinandin hat das Recht, um ein Thema aus einem von ihr studierten Spezialgebiet zu bitten. Die Nichtberücksichtigung dieser Bitte ist in der Antwort der Kommission zu begründen. Der Arbeit, die einige Zeit vor der mündlichen Prüfung einzureichen ist, ist die Angabe der benutzten Werke, sowie die Versicherung, daß sie ganz selbständig gefertigt ist, hinzuzufügen."

Digitized by Google

Das Schlußprotokoll der Kommissionssitzungen, aus welchem obige Ausführungen entnommen sind, ist Ende vorigen Jahres gedruckt worden, aber nicht im Buchhandel erschienen. Voraussichtlich wird es auf die Tagesordnung der zu Pfingsten 1897 in Leipzig tagenden Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins gesetzt werden.

Litteratur: Keller, Deutsche Schulgesetzsammlung, 1872—96. — Helene Lange, Entwickelung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, im Auftrage des Kgl. Preußischen Ministeriums der geistl. Unter.- und Med.-Angelegenheiten. Berlin 1893. — Schulblatt der Provinz Brandenburg 1846 ff.; Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1856—94. — Protokolle über die im August 1873 im Kgl. Preuß. Unterrichts-Ministerium gepflogenen u. s. w. Verhandlungen. Berlin 1873. — Schneider und v. Bremen, Das Volksschulwesen in Preußen. Berlin 1886. — Dr. K. Schneider und Dr. A. Petersilie, Die Volks- und die Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen im preußischen Staate im Jahre 1891, Denkschrift im Auftrage des Herrn Ministers u. s. w. Berlin 1893. — Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen vom 31. Mai 1894. — Verordnungsblatt des Großherzoglichen Oberschulrats (Hessen). Gesetze, Verordnungen und Verfügungen, betreffend das niedere Unterrichtswesen in Elsaß-Lothringen, herausgeg. von H. Blum, Straßburg 1896. — Ärztliches Gutachten über das höhere Töchterschulwesen Elsaß-Lothringens, im Auftrage des Kaiserlichen Statthalters. Straßburg 1884. — Die Verordnungen betreffend das höhere Mädchenschulwesen in Preußen, herausgeg. von Dr. W. Berther. Hannover 1888. — Die in Preußen geltenden Prüfungsordnungen für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen mit den amtlichen Erläuterungen von E. Seedorf. Gera und Leipzig 1888. — Dr. Heinrich Kley, Kurzer Abriß der Geschichte der preußischen Unterrichtsgesetzgebung. Fulda bei Nehrkorn. — Ad. Liese, Allgemeine Bestimmungen über das preußische Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen u. s. w. Neuwied und Leipzig 1892. — Beckendorff, Jahrbücher 1825. — K. A. Schmid, Pädagogische Encyklopädie. Gotha, Besse. — Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. — H. Heppe, Geschichte des Volksschulwesens. Gotha 1858/60. — Walther, Geschichte des Taubstummenwesens. Handbuch der Taubstummenbildung. — Fr. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. Stuttgart 1885. — K. Euler, Handbuch des gesamten Turnwesens. Wien und Leipzig 1895. — Clemens Rehl, Pädagogik für höhere Lehranstalten I. Berlin 1886. — K. Bormann, Die Prüfung der Lehrerinnen in Preußen u. s. w. Berlin 1867. — K. Supprian, Zur Geschichte der Kgl. Augustaschule und des Kgl. Lehrerinnen-Seminars zu Berlin. Berlin 1882; Frauengestalten in der Geschichte der Pädagogik. Berlin 1897. — A. v. Cotta, Viktoria-Lyceum in Berlin. Denkschrift zum 25jähr. Bestehen. Berlin 1893. — Thorner Monatsschrift, Jahrg. 1873, 1876, 1877. — Zeitschrift für weibliche Bildung, 3. 4. Jahrg., herausgeg. von Schornstein. — Zeitschrift für weibliche Bildung, 1894 bis 96, herausgeg. von Buchner. — Die Lehrerin in Schule und Haus. Gera 1885—97. — Der Lehrerinnenkalender, herausgeg. von F. Rommel. Berlin 1886—97. — H. Lange, Verhandlungen der Generalversammlungen des Allg. Deutsch. Lehrerinnenvereins. Gera 1891, 1893, 1895. — A. Blum, Verhandlungen der 1. Generalversammlung des Vereins preuß. Volksschullehrerinnen. Gera 1896. — E. Altmann, Verhandlungen der 1. Generalversammlung des Vereins preuß. technischer Lehrerinnen. Gera 1896. — E. v. Krosigk, Ausführliche Nachricht über das Kgl. Seminarium u. s. w. zu Berlin. Berlin 1804. — Ulrike Henschke, Zur Frauen-Unterrichtsfrage. Berlin 1870. — Marie Calm, Die Stellung der deutschen Lehrerinnen. Berlin 1870. — Marie Stöphasius, Von unten auf. Berlin 1872. — Mathilde Lammers, Die Frau, ihre Stellung und Aufgabe in Haus und Welt. Leipzig 1877. — Ed. Cauer, Die höhere Mädchenschule und die Lehrerinnenfrage Berlin 1878. — Luise Büchner, Die Frau. Halle 1878. — Oswald Steiner, Das öffentliche Interesse und die Oberlehrerinnenfrage. Berlin 1879. — G. Kühn, Recht und Anteil der Frauen am Lehrberuf. 1880. — B. von der Lage, Ein Wort zur Frauenfrage. Berlin 1882. — W. Cremer, Frauenarbeit in der Schule. 1884. — Greßler, Moderne Mädchenbildung. Gotha 1888. — A. B. Zur Oberlehrerinnenfrage. Wolfenbüttel 1888. — E. Gnand-Kühne, Das Universitätsstudium der Frau. Leipzig 1891. — Helene Lange, Zur Frauenfrage. Berlin 1881; Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Berlin 1888; Frauenbildung. Berlin 1889; Unsere Bestrebungen. Berlin 1890; Über Frauen- und Lehrerinnen-Vereine. Berlin 1891; Über Lehrerinnenbildung. Gera 1891; Wie gelangt die Lehrerin zu innerer Selbständigkeit. Gera 1895.

Berlin. Bertha von der Lage.

Lehrerinnenvereine

1. Definition. 2. Notwendigkeit der Lehrerinnenvereine. 3. Ziele der Lehrerinnenvereine. 4. Historisches. I. Lehrerinnenvereine vor der Begründung des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins. II. Der Allgemeine deutsche Lehrerinnenverein a) seine Begründung und Organisation, b) seine Thätigkeit α zur Vertretung seiner geistigen Ziele, β im materiellen Interesse seiner Mitglieder: Stellenvermittelung, Feierabendhäuser, Krankenkasse u. s. w.

1. Definition. Unter Lehrerinnenvereinen verstehen wir freiwillige, durch Statuten geregelte Verbindungen von Lehrerinnen zur Förderung ihrer geistigen oder materiellen Interessen.

2. Notwendigkeit der Lehrerinnenvereine. Die Notwendigkeit gesonderter Lehrerinnenvereine ist vielfach bestritten worden.

Digitized by Google

Da die Lehrerinnen einem Stande angehören, der sich schon seit den vierziger Jahren in Deutschland zu Vereinen zusammengeschlossen hat, so folgerte man, daß durch diese Vereine, die Lehrervereine, die Interessen der Lehrerinnen zur Genüge mit gewahrt seien. Dieser Schluß erscheint unrichtig. Abgesehen davon, daß ein Teil dieser Vereine weibliche Mitglieder gar nicht aufnahm und aufnimmt, herrschen auch in Bezug auf den Umfang, in dem Lehrerinnen an den Schulen zur Verwendung kommen sollen, auf ihre Stellung im Schulorganismus, auf ihre Besoldung, ihre Vorbildung ꝛc. bei Lehrern und Lehrerinnen sehr verschiedene, durch den Konkurrenzkampf zum Teil mit beeinflußte Ansichten, so daß sich die Interessen der Lehrer und Lehrerinnen nicht selten kreuzen. Eine gesonderte Vertretung der Lehrerinnen erschien daher notwendig. Wünschenswert erschien sie noch aus einem anderen Grunde. Die Lehrerinnen hatten in den gemeinsamen Vereinigungen eine rein passive Rolle gespielt und, teils gezwungen, teils freiwillig, sich ganz unter die geistige Vormundschaft der Lehrer gestellt. Die Anforderungen der Schule und des Lebens aber machen je mehr und mehr die geistige Selbständigkeit der Lehrerin zu einer notwendigen Vorbedingung für ihren Beruf. Diese geistige Selbständigkeit war nur in gesonderten Vereinen, in denen ihr selbst Leitung und Verantwortung zufiel, zu erreichen; nur hier konnte sie Sicherheit des Auftretens, die Kunst freier Rede und logischer Gedankenentwickelung, die nötige Routine in der Handhabung parlamentarischer Formen erwerben, nur hier die Anlehnung an Gleichgesinnte und Gleichstrebende finden, die das öffentliche Eintreten für bestimmte Interessen so mächtig zu fördern geeignet ist.

3. Ziele der Lehrerinnenvereine. a) geistige. Die älteren Lehrerinnenvereine (vor Begründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins) weisen als solche auf: Geistige Förderung der Lehrerinnen durch Fortbildungskurse, Vorträge ꝛc.; Anbahnung einer engeren Verbindung der Eltern mit den Lehrerinnen und Erzieherinnen; Weckung des Gefühls der Zusammengehörigkeit und des Standesbewußtseins; Wahrung der Interessen der Mädchenschule; Übung in Vortrag und Diskussion; Hebung des Lehrerinnenstandes zur besseren erziehlichen Einwirkung auf die weibliche Jugend des Volkes; Pflege der Geselligkeit. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein betont, seiner Entstehung entsprechend, in erster Linie ein Moment von hoher Bedeutung, das bis dahin weniger zur Geltung gekommen war: die Lehrerinnen schließen sich zusammen, um eine größere Beteiligung an der Volksbildung wie am wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen aller Mädchenschulen (und im Zusammenhange damit eine ausreichende wissenschaftliche Vorbildung) zu fordern, und zwar aus erziehlichen Gründen. Während also vorher das Hauptgewicht auf den Interessen der Lehrerinnen lag, dient ihr Zusammenschluß von jetzt ab in erster Linie der Sache der Mädchenerziehung.

b) materielle. Als solche sind vor allem zu nennen: Begründung von Unterstützungs-, Darlehns- und Krankenkassen; Stellenvermittelung; Lehrerinnenheime, teils zu vorübergehendem oder dauerndem Aufenthalt aktiver Lehrerinnen, teils als Feierabend-, Erholungs- und Ferienheime.

4. Historisches. I. Lehrerinnenvereine vor der Begründung des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins. Der erste deutsche Lehrerinnenverein*) wurde im Mai 1869 in Berlin gegründet, und zwar auf Anregung von Auguste Schmidt (Leipzig) und Marie Calm (Cassel), welche im Auftrage des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins die in Berlin bei Gelegenheit der 18. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung anwesenden Lehrerinnen zu einer gemeinsamen Besprechung einluden. Frl. Calm legte dabei die Stellung der Lehrerinnen auf den bisherigen Lehrertagen klar. Sie führte aus, daß sie dort keinerlei Gebrauch von ihrem Stimmrecht gemacht hätten, auch von den Lehrern nur als Damen betrachtet seien, die das Fest schmücken, nicht als Kolleginnen, Mitarbeitende, Mitkämpfende und Mitleidende, ein Vorwurf, der freilich mehr die Lehrerinnen als die Lehrer träfe. Auguste Schmidt forderte dann zur Begründung einer eigenen Lehrerinnensektion auf, welche die Frage der Mädchenerziehung und die Stellung der Lehrerinnen zum Gegenstand besonderer Verhandlungen machen sollte. Aus dieser Anregung erwuchs der „Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen", der seinen Sitz in Berlin hat. Persönliche und zeitliche Umstände verhinderten nun zwar, daß der Verein, wie die Urheberinnen

*) Abgesehen von einem 1865 gegründeten Pädagogischen Zirkel in Dresden, der in seinen ersten Stadien als eine Berufsgenossenschaft nicht angesehen werden konnte.

Digitized by Google

der ganzen Idee gewünscht hatten, seinen Einfluß über ganz Deutschland erstreckte (er begründete nur einen Zweigverein in Memel). Aber wenn auch der Verein für die allgemeine Sache der Mädchen- und Lehrerinnenbildung in Deutschland keine große Bedeutung gewann, so erwarb er sich doch unter seiner verdienstvollen unermüdlich thätigen Vorsitzenden Jeanne Mithène ein wesentliches Verdienst um die alternden Lehrerinnen durch die Begründung eines Feierabendhauses in Steglitz bei Berlin. Zu erwähnen ist ferner noch eine vom Vorstande des Vereins herausgegebene, von Dr. Christian Rauch verfaßte Denkschrift: „Die höhere Mädchenbildung und die Weiterbildung der Lehrerinnen", in der besonders die Argumente, die der Verfasser für die Notwendigkeit weiblicher Beteiligung am Unterricht in den oberen Klassen der höheren Mädchenschule anführt, Beachtung verdienen. — Vorsitzende des Vereins ist heute Fräulein Laura Hermann.

Ein für deutsche Erzieherinnen hochbedeutsamer Verein entstand dann im Ausland; es ist der 1876 gegründete Verein deutscher Lehrerinnen in England. Seine Begründerin ist Helene Abelmann, eine Pfälzerin, die durch jahrelangen Aufenthalt in England das Unwesen der Vermittelungs-Agenturen gründlich kennen gelernt hatte und daher die deutschen Lehrerinnen und Erzieherinnen in England zur Selbsthilfe zusammenberief. Die wichtigsten Ziele des Vereins sind: 1. seinen Mitgliedern Schutz und Obdach im fremden Lande zu gewähren; 2. ihnen zu passenden Stellen zu verhelfen; 3. seine kranken und bedürftigen Mitglieder zu unterstützen.

Diese Ziele sind durch das bedeutende Organisationstalent und die rastlose Arbeit der Begründerin erreicht worden. Der Verein besitzt heute zwei Häuser in London (W, Bryanston Square, 15 u. 16 Wyndham Place) und ein Rekonvalescentenheim; er zählt ca. 700 Mitglieder und besetzt jährlich durchschnittlich 200 Stellen in England.

Es entstanden dann folgende Lehrerinnenvereine (chronologisch geordnet): 1. Der Breslauer Lehrerinnenverein 1874. 2. Der Wilhelm-Augusta-Lehrerinnenverein 1879. Er eröffnete 1883 das Feierabend- und Erholungshaus „Wilhelm-Augusta-Stift" zu Gandersheim, 1889 ein Heim in Norderney. 3. Der Verein christlicher Lehrerinnen. 4. Der Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen in Frankfurt a. M. 1883. 5. Der Verein hessischer Lehrerinnen zur Begründung eines Heims 1883. 6. Der Lehrerinnenverein in Erfurt 1884. 7. Der Verein katholischer Lehrerinnen für Rheinland, Hessen-Nassau und Westfalen 1885. 8. Der Tilsiter Lehrerinnenverein 1886. 9. Der Schweriner Verein für Lehrerinnen und Erzieherinnen 1886. 10. Der Mittelfränkische Lehrerinnenverein 1886. 11. Der Lehrerinnenverein zu München 1887. 12. Der Sanitätsverein für Lehrerinnen und Erzieherinnen in Berlin und Umgegend (der nur hygienische Zwecke im Auge hat). 13. Der Leipziger Lehrerinnenverein 1888. 14. Der Verein badischer Lehrerinnen 1888. 15. Der Lehrerinnenverein zu Frankfurt a. O. 1888. 16. Der Lehrerinnenverein zu Züllichau 1888. 17. Der Barmer Lehrerinnenverein 1888. 18. Der Verein zur Altersversorgung von Lehrerinnen in Hamburg. 19. Der Dresdener Lehrerinnenverein 1889. 20. Der Verein Berliner Volksschullehrerinnen 1889. 21. Der pädagogische Verein hessischer Lehrerinnen 1889. 22. Der Verein Bremischer Lehrerinnen 1889. Genaueres über diese Vereine (soweit sie jetzt dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein angehören, d. h. mit Ausnahme von Nr. 2, 3 [zum Teil] und 7) siehe im Deutschen Lehrerinnenkalender Berlin, Oehmigkes Verlag.

II. **Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein.** a) Seine Vorgeschichte, Begründung und Organisation. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein wurde im Jahre 1890 begründet. Für das Verständnis seiner Entstehung und Ziele ist die Kenntnis der seiner Begründung vorangegangenen Bewegung auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens unerläßlich. Sie kann an dieser Stelle nur in knappen Grundzügen angedeutet werden.

Im Jahre 1872 war auf Anregung des Direktors Kreyenberg (Iserlohn) eine Versammlung von Lehrenden an höheren Mädchenschulen in Weimar zusammengetreten, um für die Organisation dieser Schulen eine feste Norm zu beraten. Das Resultat dieser Beratungen war die sog. Weimarer Denkschrift, die ihrerseits wieder der im August 1873 durch den Minister Falk nach Berlin berufenen Konferenz zur Beratung der Gestaltung des mittleren und höheren Mädchenschulwesens als Grundlage diente. Die auf dieser Grundlage von der Konferenz gefaßten Beschlüsse sind, obwohl ihnen von der preußischen Regierung nicht Gesetzeskraft zuerteilt wurde, thatsächlich die Grundlage für die weitere Entwickelung

Digitized by Google

des preußischen und des deutschen höheren Mädchenschulwesens geworden.

Nach der Überzeugung der Lehrerinnen, die auch von vielen Lehrern, insbesondere an den Privatschulen (vergl. die Denkschrift des Vereins für höhere Töchterschulen in Berlin) geteilt wurde, hatte man bei dieser Neugestaltung des Mädchenschulwesens der Mitarbeit der Lehrerinnen und ihrem erziehlichen Einfluß besonders auf der Oberstufe der Mädchenschulen zu geringe Beachtung geschenkt. Daher hatte auch die auf der Weimarer Versammlung hauptsächlich durch Frl. Jeanne Mithöne und Frl. Marie Stoephasius vertretene Forderung einer wirklich wissenschaftlichen Ausbildung für die Lehrerinnen, die sie zum Unterricht an den Oberklassen der Mädchenschulen befähige, scharfe Abwehr erfahren. Die weiteren Versammlungen der Dirigenten und Lehrenden an höheren Mädchenschulen (die 1873 zu einem festen Verein — er führt heute den Namen: Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen — zusammengetreten waren) waren nicht geeignet, den Lehrerinnen die Überzeugung zu geben, daß ihre Sache durch den neuen Verein genügend vertreten sei. Zu einem scharfen Ausdruck der Gegensätze in den Anschauungen kam es vor allem in Köln (1876). Man hatte dort vergebens versucht, der Auffassung Geltung zu verschaffen, auch bei dem Unterricht an den Oberklassen der Mädchenschulen sei die Mitwirkung wissenschaftlicher Lehrerinnen unentbehrlich. Die meisten der anwesenden Lehrer wollten sie nur für zulässig erklären; die Majorität der Versammlung erklärte sie schließlich für wünschenswert. Noch deutlicher trat die Tendenz des Vereins in der Versammlung zu Eisenach (1888) hervor. Es wurden hier nachstehende Thesen angenommen:

1. Die Schule, besonders die Mädchenschule, hat sich zum Vorbild das Elternhaus zu nehmen.

2. Da das Haus nicht allein imstande ist, die erziehliche Aufgabe zu erfüllen, so kann sie der vereinigten erziehlichen Einwirkung von Lehrer und Lehrerin, also des männlichen und des weiblichen Einflusses, nicht entbehren.

3. Die erziehliche Aufgabe der Schule ist in der Weise am besten zu lösen, daß auf der Unterstufe vorwiegend Lehrerinnen unterrichten, auf der Mittelstufe Lehrer und Lehrerinnen sich in den Einfluß teilen, auf der oberen Stufe aber der männliche Einfluß überwiege.

Da die Lehrerinnen sich mit der Logik dieser Sätze — wonach im Hause der Einfluß der Mutter gerade bei den heranwachsenden Mädchen hinter den des Vaters zurückzutreten hätte — nicht einverstanden erklären konnten, im Gegentheil der Meinung waren, daß weiblicher Einfluß den Mädchen in den Entwickelungsjahren doppelt not thue, so sahen sie den Augenblick gekommen, wo sich diese Verschiedenheit der Ansichten bei Lehrern und Lehrerinnen auch äußerlich durch eine gesonderte Vertretung dokumentieren mußte. Vorgearbeitet war dieser Überzeugung durch eine im Jahre 1887 an das Preußische Abgeordnetenhaus gerichtete Petition um verbesserte Bildungsgelegenheiten für und vermehrte Anstellung von Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen, der eine (von der Unterzeichneten verfaßte) Begleitschrift beigegeben war. In dieser war energisch die Überzeugung zum Ausdruck gebracht, daß in der Erziehung zur Frau der Frau auch die erste Stelle gebühre. Daß diese Überzeugung mehr und mehr unter den deutschen Lehrerinnen Platz griff, darf vor allem auf die unermüdliche, fruchtbare Wirksamkeit von Frau Marie Loeper-Houselle in der 1884 von ihr begründeten Zeitschrift: „Die Lehrerin in Schule und Haus“ (Gera, Hofmann) zurückgeführt werden. So durften denn zu Pfingsten 1890 Auguste Schmidt, Marie Loeper-Houselle und Helene Lange zur Einberufung der ersten allgemeinen Versammlung deutscher Lehrerinnen schreiten. Sie fand in Friedrichroda in Thüringen statt. Die Versammlung, von gehobener, aber ernster Stimmung getragen, ihrer Aufgabe sich völlig bewußt und einig in ihren Zielen, beschloß die Begründung eines Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, dessen allgemeine Richtung in der Broschüre: Unsere Bestrebungen (von Helene Lange, Berlin, L. Oehmigke) gekennzeichnet ist und dessen spezielle Zwecke statutarisch so festgestellt wurden:

§ 1. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein bezweckt die Hebung des Lehrerinnenstandes nach jeder Richtung hin. Insbesondere wird der Verein für die Lehrerinnen folgendes anstreben: a) eine größere Beteiligung an der Volksbildung. b) eine zu einem gründlichen Unterricht an den oberen Klassen der Mädchenschulen befähigende Vorbildung. c) eine größere Beteiligung am wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen aller Mädchenschulen. d) Förderung ihrer praktischen Interessen.

§ 2. Der Verein sucht die genannten Zwecke besonders zu fördern a) durch die Presse, welche durch das Vereinsorgan „Die Lehrerin in Schule und Haus“ vertreten wird. b) durch Abhaltung von Versammlungen, durch Petitionen und Errichtung von Fortbildungskursen. c) durch Krankenkassen und

Digitized by Google

Stellenvermittlung. d) durch Gründung neuer, resp. Einverleibung schon bestehender Lokalvereine.

Die Organisation des Vereins ist aus § 3 zu ersehen:

Ordentliches Mitglied kann jede Lehrerin werden, auch wenn sie nicht aktiv ist; außerordentliches Mitglied jede Frau (verheiratet wie unverheiratet), die sich für die Bestrebungen des Vereins interessiert. Die außerordentlichen Mitglieder sind nicht stimmberechtigt. Jedes Mitglied bezahlt einen Jahresbeitrag von 3 Mark. Vereine von mindestens 30 Mitgliedern können als Vereine beitreten; sie zahlen für jedes Mitglied, welches dadurch Mitglied des Allg. Deutschen Lehrerinnenvereins wird, einen Jahresbeitrag von 30 Pf. Der Eintritt solcher Vereine unterliegt der Genehmigung des Vorstandes.

Der Verein zählte bei seiner Begründung 85 Mitglieder. Sein überaus schnelles Wachstum ist aus folgenden Zahlen zu ersehen.

	Gesamtzahl d. Mitglieder.	Zahl der zu ihm gehörenden Lehrerinnenvereine.
Begründung Pfingsten 1890 . .	85	—
1. Generalversammlung Pfingsten 1891	3279	32
Schluß des Vereinsjahres 1892/93.	5556	38
Schluß des Vereinsjahres 1894/95.	8916	52
Schluß des Vereinsjahres 1895/96.	9334	56
Schluß des Vereinsjahres 1896/97.	10236	58

Dies schnelle Wachstum bietet den besten Beweis für die Lebensfähigkeit und das Zeitgemäße der durch den Verein vertretenen Ideen.

Der bei der Begründung gewählte Vorstand: Frl. Helene Lange, Berlin, 1. Vorsitzende; Frau Marie Loeper-Honselle, Ispringen (Baden), 2. Vorsitzende; Frl. Helene Adelmann, London; Frl. Febronie Rommel, Schriftführerin; Frl. Lina Langerhannß, Kassiererin, steht heute noch an der Spitze des Vereins. Ehrenpräsidentin des Vereins ist Frl. Auguste Schmidt, Leipzig.

Dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein gehören heute folgende Zweigvereine an: (Reihenfolge nach dem Datum des Beitritts): 1. Der Mittelfränkische Lehrerinnenverein, 2. der Lehrerinnenverein zu Frankfurt a. O., 3. der Verein bremischer Lehrerinnen, 4. der Verein Berliner Volksschullehrerinnen, 5. der Leipziger Lehrerinnenverein, 6. der Verein badischer Lehrerinnen, 7. der Pädagogische Verein der Lehrerinnen in Hessen, 8. der Schweriner Verein für Lehrerinnen und Erzieherinnen, 9. der Verein deutscher Lehrerinnen in England, 10. der Züllichauer Lehrerinnenverein, 11. der Tilsiter Lehrerinnenverein, 12. der Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Frankfurt a. M., 13. der Lehrerinnenverein zu München, 14. der Pädagogische Zirkel in Dresden, 15. der Lehrerinnenverein zu Erfurt, 16. der Osnabrücker Lehrerinnenverein, 17. der Anhaltische Lehrerinnenverein, 18. der Barmer Lehrerinnenverein, 19. der Eisenacher Lehrerinnenverein, 20. der Breslauer Lehrerinnenverein, 21. der Lehrerinnenverein für das Herzogtum Gotha, 22. der Stettiner Lehrerinnenverein, 23. der Verein deutscher Lehrerinnen in Frankreich, 24. der Kasseler Lehrerinnenverein, 25. der Danziger Lehrerinnenverein, 26. der Provinzial-Lehrerinnenverein für Schlesien und Posen, 27. der Verein hessischer Lehrerinnen zur Gründung eines Heims, 28. der Königsberger Lehrerinnenverein, 29. der Verein deutscher Lehrerinnen in Manchester, 30. der Lehrerinnenverein zu Halle a. S., 31. der Lokalverein christlicher Lehrerinnen, 32. der Elberfelder Lehrerinnenverein, 33. der Berliner Lehrerinnenverein, 34. der Amerikanische Zweigverein, 35. der Rostocker Frauenbildungsverein, 36. der Verein deutscher Lehrerinnen in Italien, 37. der Lübecker Lehrerinnenverein, 38. der Hamburger Lehrerinnenverein, 39. der Lehrerinnenverein zu Elbing, 40. der Verein der Spandauer Lehrerinnen, 41. der Verein „Lehrerinnenheim" zu Berlin, 42. der Niederlausitzer Lehrerinnenverein, 43. der Bonner Lehrerinnenverein, 44. der Posener Lehrerinnenverein, 45. der Küstriner Lehrerinnenverein, 46. der Lehrerinnenverein für Nassau, 47. der Verein Oldenburger Lehrerinnen, 48. der Verein preußischer Volksschullehrerinnen (der seinerseits wieder 24 Ortsgruppen umfaßt), 49. der Verein pfälzischer Lehrerinnen, 50. der Bremerhavener Lehrerinnenverein, 51. der Elsaß-Lothringische Lehrerinnenverein, 52. der Hamburger Volksschullehrerinnenverein, 53. der Württembergische Lehrerinnen- und Erzieherinnenverein, 54. der Verein Mainzer Lehrerinnen, 55. der Neue Volksschullehrerinnenverein zu Berlin. 56. der Graudenzer Lehrerinnenverein „Feierabendhaus", 57. der Insterburger Verein für Lehrerinnen und Erzieherinnen, 58. Magdeburger Lehrerinnenverein. Zu Anfang des Vereinsjahres 1897/98 traten noch bei: 59. der

Digitized by Google

Braunschweiger Lehrerinnenverein, 60. der Verein deutscher Lehrerinnen in Rumänien.

b) Seine Thätigkeit *a* zur Vertretung seiner geistigen Ziele. Die Grundsätze, zu denen sich der Verein bei der Begründung bekannte, sind seither vielfach von ihm in Wort und Schrift sowie durch geeignete Schritte bei den Behörden vertreten worden. Die Verhandlungen der vier Generalversammlungen zu Friedrichroda, Blankenburg a. H., Darmstadt und Leipzig (Gera, Theodor Hofmann) geben davon ausführlich Kunde. Vor allen Dingen trat der Verein für eine Reform der Lehrerinnenbildung ein, die durchaus notwendig erschien, wenn er seine in § 1 der Statuten gekennzeichneten Zwecke erreichen wollte. Schon die erste Generalversammlung erteilte dem Vorstand den Auftrag, eine Petition um Gelegenheit zu einer wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrerinnen an die deutschen Regierungen zu richten; dieselbe findet sich abgedruckt in dem Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins: Die Lehrerin für Schule und Haus (Gera, Theodor Hofmann) vom 1. Dezember 1891. Auf diese Petition erfolgte seitens des preußischen Kultusministeriums eine wohlwollende Antwort, die eine Erledigung der Angelegenheit für die nächste Zeit in Aussicht stellte. Als die Regelung derselben in einer die Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins schädigenden Weise zu erfolgen drohte, insofern die inzwischen erschienenen und dem Kultusministerium eingereichten Vorschläge des „Preußischen Vereins der öffentlichen höhere Mädchenschulen" der Bedeutung der Lehrerin für die Mädchenschule durchaus nicht gerecht wurden, stellte der Verein an das Preußische Kultusministerium die Bitte, daß zu den bevorstehenden Beratungen auch Lehrerinnen zugezogen würden (Lehrerin 9. Jahrgang, Heft 1). In der That wurde neben Vertretern anderer Vereine bezw. der verschiedenen Lehrer- und Lehrerinnengattungen auch die Vorsitzende des Vereins zur Schlußberatung über die neuen Bestimmungen zugezogen.

Diese Bestimmungen selbst legten dem Verein neue Arbeit und neue Verpflichtungen auf, da sie der Lehrerin eine bedeutungsvolle Stellung an der Mädchenschule zuwiesen, ohne daß seitens des Staates besondere Veranstaltungen getroffen worden wären, die Lehrerinnen zur Ausfüllung dieser Stellung zu befähigen. Der Verein richtete im Oktober 1894 an das preußische Kultusministerium die Bitte,

1. daß an verschiedenen Orten der Monarchie von Staats wegen Vorbereitungskurse für das Oberlehrerinnenexamen errichtet werden;

2. daß die Universitätsvorlesungen, die für diese Prüfung in Betracht kommen, den Lehrerinnen freigegeben werden;

3. daß Freistellen für Unbemittelte an den oben erwähnten Vorbereitungskursen eingerichtet werden.

Daß wenigstens die letzten beiden Bitten nicht unberücksichtigt geblieben sind, zeigt der Umstand, daß den Lehrerinnen der Zutritt als außerordentlichen Hörerinnen auf preußischen Universitäten inzwischen ermöglicht worden ist, und daß seitens der Regierung am Viktoria-Lyceum zu Berlin eine Anzahl von Freistellen für Teilnehmerinnen an den sog. Oberlehrerinnenkursen gestiftet worden sind. Der Verein selbst richtete aus eigenen Mitteln ein kleines Stipendium für das Studium zum Oberlehrerinnenexamen ein.

Da die auf dieses Examen bezügliche Prüfungsordnung dem Verein teils bedenklich, teils durch den Mangel genauer Bestimmungen zu dehnbar erschien, so erteilte er auf seiner dritten Generalversammlung 1895 dem Vorstande den Auftrag, eine Kommission zur Beratung von Vorschlägen in Bezug auf diese Prüfungsordnung einzuberufen. Diese Kommission hat inzwischen ihre Arbeit vollendet und veröffentlicht (vgl. den Artikel: Lehrerinnenbildung). Die vierte Generalversammlung (Leipzig 1897) bekannte sich ausdrücklich zu den darin niedergelegten Grundsätzen und ermächtigte den Vorstand zu weiteren, auf dieser Grundlage auszuführenden Schritten.

Dasselbe Interesse, das der Verein der höheren Ausbildung der Lehrerinnen und der Hebung ihrer Stellung an der höheren Mädchenschule zuwandte, bewies er von Anfang an auch für die Volksschule und die dort angestellten Lehrerinnen. Das bewiesen die ihm angehörigen preußischen Lehrerinnenvereine schon bei Gelegenheit des Zedlitzschen Volksschulgesetzes: in einer Zusammenkunft der Berliner Vereine wurde ein Protest formuliert, dem die übrigen Vereine sich anschlossen. Die dritte Generalversammlung des A. D. L. V.'s beschloß ferner eine Petition des Inhalts: es mögen beim Unterricht der Mädchen in der Volksschule in erster Linie Lehrerinnen verwendet und zur Ausbildung derselben staatliche Seminare in genügender Zahl gegründet werden. Seit der Begründung des preußischen

Digitized by Google

Volksſchullehrerinnenvereins hat dieſer, wie ſchon früher der Berliner Volksſchullehrerinnenverein (beides Zweigvereine des A. D. L. V.'s.), in rührigſter Weiſe die Intereſſen der Volksſchullehrerinnen vertreten. (Das Nähere darüber in den Verhandlungen des Vereins preußiſcher Volksſchullehrerinnen in der Lehrerin für Schule und Haus.)

β Im materiellen Intereſſe ſeiner Mitglieder. Eingedenk der Thatſache, daß ideale Zwecke dauernd nur zu verfolgen ſind, wenn die nötige materielle Baſis gegeben iſt, bemühte ſich der Verein auch für die Sicherung der äußeren Exiſtenz ſeiner Mitglieder nach Kräften einzutreten. Das geſchah in erſter Linie durch eine wohlorganiſierte weitverzweigte Stellenvermittelung. Gute Anfänge dazu waren bereits durch den Leipziger Lehrerinnenverein, der mit verſchiedenen anderen Vereinen Verträge geſchloſſen hatte, geſchaffen. Mit dem Übergang an den A. d. L. V. nahm dieſe Stellenvermittelung durch die Möglichkeit, alle Kräfte zu konzentrieren, einen ſchnellen Aufſchwung. Ihr Jahresbericht 1896/97 weiſt 595 beſetzte Stellen auf, davon 277 in Familien, 69 in Penſionaten, 154 an Schulen, 95 für Privatſtunden. Ihre Zentralſtelle befindet ſich in Leipzig, Pfaffendorferſtraße 17 (Schriftführerin bisher Frl. Ida von Ungern-Sternberg, vom 1. Mai ab Frl. Thusnelda Weſtphal). Prospekte mit den Bedingungen werden von dort aus zugeſandt. Größere Agenturen befinden ſich in Baden, Berlin, Bremen, Frankfurt, Darmſtadt, Roſtock, Königsberg i. P., Stettin, Bonn, Breslau, Danzig; Sprechſtellen in cirka 36 Städten. Eine praktiſche Organiſation ſtellt jeder Agentur und Sprechſtelle alle zur Zeit vakanten Stellen und Erzieherinnen zur Verfügung, ſo daß eine ſchnelle und praktiſche Beſetzung der Stellen ermöglicht iſt. Die Stellenvermittelung in England, Frankreich und Italien liegt in den Händen der dortigen Vereine, die in ſteten Wechſelbeziehungen zum Hauptverein ſtehen (vergl. den Artikel „Erzieherin“).

Der Verein hat ferner ſeinen Mitgliedern in Bädern, Sommerfriſchen u. ſ. w. eine große Anzahl von Vergünſtigungen erwirkt, die ſich nebſt einer Fülle von empfehlenswerten Adreſſen in dem von Mary Muchall herausgegebenen Reiſeadreßbuch des Vereins (Gera, Hofmann) zuſammengeſtellt finden. Unter den Zweigvereinen des Vereins finden ſich ferner viele, welche die Errichtung von Feierabendhäuſern, Ferienheimen, Penſions- und Krankenkaſſen (da ſchon 1884 eine Krankenkaſſe ſeitens des Lehrerinnenvereins in Frankfurt a. M. gegründet worden war, die heute ca. 1500 Mitglieder zählt, hat der A. D. L. V. als ſolcher von der Gründung beſonderer Kaſſen abgeſehen) unter ihre Aufgaben aufgenommen haben. Heime, die Lehrerinnen auf kürzere oder längere Zeit aufnehmen, beſtehen in Berlin (Potsdamerſtr. 40.), in Dresden (Kranachſtr. 11), in Leipzig (Hohe Str. 35), in Lichtenthal bei Baden-Baden, in Straßburg i. E. (am Zornſtaden), in Friedrichshafen a. Bodenſee, in Bad Salzbrunn in Schleſien. In Paris (21 Rue Brochant, Batignolles) ſowie in London (16 Wyndham Place, Bryanſton Square, W.) befinden ſich gleichfalls Heime; das engliſche nimmt zwar ſtatutengemäß nur ſeine eigenen Mitglieder auf, weiſt aber anderen Mitgliedern des allgemeinen deutſchen Lehrerinnen-Vereins gern jederzeit Penſionen nach.

Litteratur: Die Statuten und Protokolle beziehungsweiſe Jahresberichte der betreffenden Vereine. Die Verhandlungen der Generalverſammlungen des Allgemeinen Deutſchen Lehrerinnenvereins (Gera, Hofmann). Die Lehrerin in Schule und Haus (Gera, Hofmann). Der deutſche Lehrerinnenkalender (Berlin, Oehmigkes Verlag).

Berlin. **Helene Lange.**

Lehrervereine und Lehrerverſammlungen für höhere Schulen

I. Einleitung. II. Die Vereine in den einzelnen deutſchen Staaten: 1. Preußen: a) Die 11 Provinzialvereine. b) Der Verein Rheiniſcher Schulmänner. c) Der Landesverein preußiſcher für höhere Lehranſtalten geprüfter Zeichenlehrer. d) Der Verein ſeminariſch gebildeter Lehrer an höheren Unterrichtsanſtalten und deren Vorſchulen. e) Der Verein wiſſenſchaftlicher Lehrer an öffentlichen höheren Mädchenſchulen in Rheinland und Weſtfalen. 2. Bayern: a) Der Gymnaſiallehrer-, b) der Realſchulmännerverein. 3. Sachſen: a) Der Gymnaſiallehrer-, b) der Realgymnaſiallehrer-, c) der Realſchulmännerverein. 4. Württemberg: a) Der Gymnaſiallehrer-, b) der Reallehrerverein. 5. Baden. 6. Heſſen. 7. Mecklenburg. 8. Sachſen-Weimar. 9. Braunſchweig. 10. Sachſen-Meiningen. 11. Anhalt. 12. Lübeck. 13. Hamburg. 14. Elſaß-Lothringen. III. Die über ganz Deutſchland verbreiteten Vereine: 1. Verein deutſcher Philologen und Schulmänner. 2. Der Gymnaſialverein. 3. Der allgemeine deutſche Realſchulmännerverein. 4. Der Verein zur Förderung des lateinloſen höheren Schulweſens. 5. Der Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathemathik und in den Naturwiſſenſchaften. 6. Der Verband deutſcher Gewerbeſchulmänner. 7. Der Verein deutſcher Zeichenlehrer. Schluß.

I. Einleitung. Daß Standes- und Geſinnungsgenoſſen ſich zu gleichen Zwecken, zur

Digitized by Google

sicherern und schnelleren Erreichung gemeinsamer Ziele in Vereine zusammenschließen, ist so natürlich, daß es zu verwundern wäre, wenn nicht auch die Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten diesem Vereinigungstriebe gefolgt wären. Niemals aber ist letzterer so stark in die Erscheinung und Wirksamkeit getreten, als im letzten Viertel des zur Neige gehenden Jahrhunderts. Wir berichten hier nicht über die mancherlei kleinen selbständigen Ortsvereine, welche zwar in anerkennenswerter Weise einzelne Wissensgebiete (Geschichte, Erdkunde, neuere Sprachen u. a.), oder auch nur den persönlichen Verkehr pflegen, deren enge Kreise, wenn auch eine örtliche, jedoch für den ganzen höheren Lehrstand oder große Teile desselben und auch für die Gesamtheit der höheren Schulen oder große Gruppen derselben nur eine untergeordnete Bedeutung haben; wir berichten vielmehr nur über solche Vereine, deren mittelbare oder unmittelbare Bedeutung für die genannten allgemein anerkannt ist. Diese Vereine bezwecken: a) die Förderung der äußeren Lage und Stellung der Lehrer, b) des allgemeinen Wohles einzelner Schulgattungen; c) einzelner Unterrichtszweige; d) des persönlichen Verkehrs und der gegenseitigen Anregung. Doch keiner dieser Vereine dient einem dieser Zwecke ausschließlich. Vereine, welche den unter a) genannten Zweck in erster Linie verfolgen, umschließen selbstverständlich nur Lehrer und zwar auch nur die einer staatlichen Gemeinschaft, da sie ja nur in und von dieser Erfolg für ihre Bestrebungen erwarten können. Solche Vereine betreiben auch genossenschaftliche Selbsthilfe durch Gründung und Unterhaltung von Unterstützungskassen, durch Verträge mit Versicherungsgesellschaften zur Erzielung von Vorteilen beim Abschließen von Versicherungen. Sie bestehen in allen deutschen Staaten mit Ausnahme der sächsischen Herzogtümer Altenburg und Koburg-Gotha, der schwarzburgischen, reußischen und lippeschen Fürstentümer und von Bremen. Der 1886 gegründete „Verein der Mitglieder des höheren Lehrstandes im Großherzogtum Oldenburg“ gelangte kaum zu einer wirklichen Thätigkeit und ist zwar nicht ausgesprochen aufgelöst, allem Anschein nach aber thatsächlich eingegangen. — Dient dagegen ein Verein besonders dem zweiten oder dritten Zweck, so giebt es für ihn keine staatlichen, sondern nur durch die Gemeinsamkeit der Interessen gezogene Grenzen, und die Mitgliedschaft erstreckt sich auch auf Nichtschulmänner, welche die Vereinsbestrebungen unterstützen wollen. Solche Vereine umschließen, zum mindesten nach ihren Satzungen, ganz Deutschland, ja zählen selbst im Auslande Mitglieder und unter diesen durchaus nicht bloß deutsche Reichsangehörige. — Bis in die Mitte des Jahrhunderts und noch darüber hinaus erregten Vereine, welche sich über ganze Landesteile oder gar über ganz Deutschland erstreckten, mochten sie auch nach ihren Satzungen politisch ganz farblos sein, leicht das Mißtrauen der bez. Behörden und Regierungen. Konnten sich doch in ihre Versammlungen, wie es ja auch thatsächlich geschehen ist (siehe den gleichen Art. in Schmids Encyklopädie), Erörterungen politischer Zeit- und Streitfragen einschleichen. Das ist nun im allgemeinen nicht mehr der Fall. In erster Reihe haben die Einrichtung der Volksvertretungen und die Schöpfung des geeinten, mächtigen Deutschlands das Verlangen und die Sehnsucht der besten Geister gestillt. Und wer jetzt politische Meinungen und Ansichten öffentlich darlegen und zur Geltung bringen will, dem stehen nicht nur politische Zeitungen, sondern auch politische Vereinigungen jeder Farbe unbeanstandet zur Verfügung. Unsere Lehrervereine haben also gar keinen Grund mehr, sich auf andere als schulpolitische Dinge einzulassen. Und deshalb ist auch die Stellung der Behörden und Regierungen ihnen gegenüber eine freiere geworden. Bewegt sich die Thätigkeit von Vereinen auf rein wissenschaftlichen Gebieten, oder sieht der Staat durch sie seine schulpolitischen Absichten erkannt, gewürdigt und gefördert, so ist es natürlich, daß er ihnen gegenüber eine wohlwollende Haltung einnimmt, die er nicht nur durch Entsendung von Vertretern zu den Vereinsversammlungen, sondern auch durch die Erfüllung vorgetragener Bitten und Wünsche zu erkennen giebt. Zeitigt sie dagegen andauernd Ansprüche und Forderungen an den Staat und seine Unterrichtsverwaltung, welche in ihrem Inhalte die Grenzen des Möglichen oder in ihrer Form die des Erlaubten rücksichtslos überschreiten, so ist es ebenso natürlich, daß ein Wohlwollen staatlicherseits solchen Vereinen gegenüber nicht erwartet werden kann.

II. Die Vereine in den einzelnen deutschen Staaten. 1. **Preußen.** Hier bestehen Vereine aller an den höheren Schulen angestellten Lehrerklassen, der pro fac. doc. geprüften fest angestellten Lehrer, der Zeichen-

Digitized by Google

lehrer, der Elementar- und Vorschullehrer. Auch die wissenschaftlichen Hilfslehrer haben „Vereinigungen", hervorgerufen durch ein im November 1894 von Breslau aus an die größeren Städte entsandtes Rundschreiben mit der Aufforderung, daß die noch nicht angestellten höheren Lehrer Vereinigungen gründen möchten, um ihre Wünsche besonders kräftig zu vertreten. Doch bilden sie keinen umfassenden und geschlossenen Verein mit Satzungen und festen Beiträgen. In dem Streben, ihre zur Zeit traurige Lage zu verbessern, werden sie von den Provinzialvereinen, denen sie sich angeschlossen haben, kräftig unterstützt. Sie sind zwar mehrfach selbständig durch Denkschriften an den Kultusminister vorgegangen, aber nicht mit dem gewünschten Erfolge. In ihrem Interesse läge es wohl, nur in Übereinstimmung mit den Vorständen der Provinzialvereine zu handeln. — In einigen Provinzen (Rheinprovinz, Sachsen, Schlesien, Schleswig-Holstein) bilden die evangelischen Religionslehrer zwar keine Vereine, versammeln sich aber alljährlich einmal, um Dinge, welche den evangelischen Religionsunterricht betreffen, zu beraten.

a) **Die Provinzialvereine.** Es bestehen deren 11, welche 1895 ungefähr 5700 Mitglieder zählten. Sie stimmen in ihrer inneren Gestaltung sehr überein. An der Spitze jedes Vereins steht der Vorstand: Vorsitzender, Schriftführer und ihre Stellvertreter, der Schatzmeister und einige Beisitzer. Er besorgt die laufenden Vereinsgeschäfte, beruft jährlich die ordentliche und jede etwa notwendig werdende außerordentliche Hauptversammlung ein und setzt ihre Tagesordnung fest. Mit den Vereinsmitgliedern einer Anstalt verkehrt er durch ihren Vertrauensmann an derselben. Die ordentliche Hauptversammlung nimmt den Jahresbericht des Vorstandes entgegen, den Bericht der Delegierten über ihre Konferenzen und den Bericht des Schatzmeisters, welchen sie, wenn Rechnungslegung und Kasse bei ihrer Prüfung in Ordnung befunden wurden, entlastet. Sie wählt den neuen Vorstand, zwei Delegierte und ihre Vertreter, Zeit und Ort der nächsten Versammlung. Diesem geschäftlichen Teile folgen die Vorträge mit oft recht lebhaften Erörterungen seitens der Anwesenden, hie und da auch mit Beschlußfassung über aufgestellte Leitsätze; ferner Mitteilungen, Anträge u. s. w. Wir sind nicht in der Lage, hier die bisher gehaltenen Vorträge anzugeben. Zu bedauern ist, daß über sie nur in den gedruckten Jahresberichten der Vereine oder in einzelnen Fachblättern kurz berichtet wird, daß sie nicht vielmehr an einer Stelle gesammelt, durch Druck für die Lehrerbibliotheken käuflich und dadurch den Mitgliedern sämtlicher Provinzialvereine leicht zugänglich gemacht werden. Die Versammlung faßt ihre Beschlüsse mit unbedingter Stimmenmehrheit. Ein gemeinsames Mahl nach Schluß der Verhandlungen, auch wohl ein fröhlicher Kommers, hie und da ein gemeinsamer Ausflug tragen der Geselligkeit Rechnung. — Infolge des Beschlusses der 13. Delegiertenkonferenz, für die Veröffentlichung von Vakanzen, Vermittelung von Stellentausch, Sammlung statistischer Nachrichten probeweise einen Mittelpunkt zu schaffen, erbot sich Westfalen dazu: seit 1892 erscheint, herausgegeben vom Oberlehrer Dr. Kannengießer-Schalke, das Korrespondenzblatt für die Philologenvereine Preußens (Siehe Pädagogische Presse). Die meisten Provinzialvereine unterstützen das Blatt, zeichnen auf dasselbe für jede Anstalt, benutzen es auch zu Mitteilungen u. dergl., ohne sich jedoch im übrigen für seinen Ton und seine Haltung verantwortlich zu fühlen.

Einen Mittel- und Einigungspunkt für alle den ganzen Stand bewegenden Fragen und für gemeinsam und geschlossen zu unternehmende Schritte besitzen die Provinzialvereine in der Delegiertenkonferenz. Geschaffen wurde sie durch das Vorgehen des Vorstandes vom Verein Brandenburg, welcher auf Vorschlag des Direktors Schwalbe-Berlin Ende der 70er Jahre Verhandlungen mit den übrigen Vereinen und Vereinigungen in den anderen Provinzen anknüpfte, um zunächst Übereinstimmung in den gemeinsam anzustrebenden Zielen herzustellen. Nach langwierigen Verhandlungen trafen am 1. April 1880 und Ostern 1881 in Berlin Vertreter von Brandenburg, Preußen, Pommern und Schlesien zusammen, Michaelis 1882 in Stettin, Michaelis 1883 in Danzig, wo sich der neugegründete Verein Sachsen beteiligte. Erst Michaelis 1884 erschienen in Breslau die Delegierten aller Provinzialvereine zur Konferenz. Diese nahm das vom Vereine Brandenburg auf Grund seiner Erfahrungen aufgestellte Programm an, dem nur noch ein Punkt, die Prüfungsordnung betreffend, hinzugefügt wurde. Die Konferenzen fanden weiterhin regelmäßig statt, bis 1896 im ganzen 17. Jeder Provinzialverein, seit 1895 auch der

Digitized by Google

Berliner Gymnasiallehrerverein, entsendet 2 Delegierte und trägt zu den Gesamtkosten der Konferenz einschließlich aller Reisekosten nach der Zahl seiner Mitglieder bei. Die Konferenz faßt ihre Beschlüsse mit einfacher Stimmenmehrheit, wobei jedem Vereine 2 Stimmen zustehen. Zur Zeit sind also 24 Stimmen vorhanden. Sie beschäftigt sich ausschließlich mit den persönlichen Standesinteressen der Lehrer, nimmt die hierauf bezüglichen Wünsche und Anträge der Provinzialvereine entgegen, bestimmt wiederum ihrerseits, welche Fragen letztere im Laufe des Jahres bearbeiten sollen, und stellt die allgemeinen Grundsätze fest, nach denen die Vereine und ihre Mitglieder zu handeln haben. Sie wählt den Vorort für das nächste Jahr, d. h. die Provinz, deren Vereinsvorstand die Geschäfte der Vereinigung zu führen hat, und den Vorsitzenden für die Vorortsgeschäfte. Letzterer beruft nach Festsetzung der Tagesordnung die Konferenz, welche aber nicht notwendigerweise in dieser Provinz selbst stattfindet; Berlin wurde öfter bevorzugt. Er ist das ausführende Organ der gefaßten Beschlüsse. Insbesondere werden durch ihn schriftlich und persönlich Wünsche und Bitten höheren und nötigenfalls durch unmittelbare Eingaben auch höchsten Ortes zu Gehör gebracht. Anregungen zu Veranstaltungen, welche außerhalb des Arbeitsgebietes der Provinzialvereine liegen, dürfen vom Vorort nur mit Genehmigung der Konferenz, oder, wenn dies nicht thunlich ist, nach Anhörung sämtlicher Provinzialvereine gegeben werden. Nicht unerwähnt sei hier noch der Beschluß der 13. Konferenz, welcher den Vorort Westfalen beauftragte, mit den außerpreußischen Vereinen von Standesgenossen in Deutschland in Schriftentausch einzutreten. Ebenso haben vor kurzem erst die gleichartigen Vereine von Elsaß-Lothringen, Sachsen, Hessen-Darmstadt, Württemberg und Bayern den Wunsch ausgesprochen, mit den Provinzialvereinen in Beziehung zu treten durch Austausch der Veröffentlichungen und Besuch der Jahresversammlungen.

Über die bisherigen Erfolge der Vereinsthätigkeit entnehmen wir dem Bericht über die 20jährige Wirksamkeit des Vereins Brandenburg auf seiner 21. allgemeinen Versammlung zu Berlin folgendes: Der Verein entstand im Frühjahr 1873 wie schon im Herbst vorher der Berliner, weil in immer weiteren Kreisen des höheren Lehrerstandes die Überzeugung Wurzel gefaßt hatte, daß die gemeinsamen äußeren Verhältnisse einer gründlichen Neuordnung bedürftig seien. Für die Staatsanstalten war zwar im vorhergehenden Jahre ein Normaletat durchgesetzt worden, der im Gehalt Gleichstellung mit den Richtern unterster Instanz aussprach. Aber es fehlte noch die Sicherstellung dieses Grundsatzes bezüglich des Wohnungsgeldzuschusses bei den königlichen, bezüglich der Gehaltsverhältnisse überhaupt bei den nichtstaatlichen Anstalten. Für die unvollständigen Anstalten gab es noch nicht einmal einen Normaletat. Einen feststehenden Rang hatten nur die Direktoren und Professoren. Das Aufrücken im Gehalt hing vom Zufall ab. Die Verhältnisse der Hinterbliebenen waren wenig erfreulich, die betreffenden Beiträge unverhältnismäßig hoch. Der Verein bezweckte also hauptsächlich 1. die Gleichstellung der Berufsgenossen der nichtstaatlichen Anstalten mit denen der königlichen, 2. die Gleichstellung beider Gattungen mit den Beamten gleicher Vorbildung, z. B. den Richtern unterster Instanz. Man hoffte damals, wo man mit dem Normaletat einen wichtigen Erfolg errungen hatte, daß weitere Erfolge nicht lange auf sich warten lassen würden, und so schlossen sich zahlreiche Berufsgenossen dem Vereine an. Allein obgleich der Vorstand und die Generalversammlungen alle wichtigen Punkte gründlich behandelten und keinen Schritt unterließen, der fördern konnte, wurde doch nichts Wesentliches erreicht: die zuständigen Behörden erkannten zwar die dargelegten Mißstände an, Abhilfe aber trat nicht ein. Dieses Ausbleiben weiterer Erfolge entmutigte einen Teil der Mitglieder so, daß sie sich vom Vereine ganz zurückzogen, während andere Berufsgenossen damals (Ende der 70er Jahre), wo zahlreiche Anstalten neu gegründet oder vervollständigt wurden, bei schnellem Aufrücken die erwähnten Mißstände augenblicklich nicht empfanden und sich deswegen gar nicht oder nur lau beteiligten. Der Vorstand ließ aber deshalb den Mut nicht sinken. Wie oben erzählt, wurden die Delegiertenkonferenzen geschaffen. Denn war es erst gelungen, die Mehrzahl der Berufsgenossen auf ein bestimmtes Programm zu vereinigen, so konnte der Erfolg auf die Dauer nicht ausbleiben. Inzwischen hatten sich die Verhältnisse fortdauernd verschlechtert. Der Wohnungsgeldzuschuß der Oberbeamten war 1873 nur den Oberlehrern, nicht den ordentlichen Lehrern der Staatsanstalten zuerkannt, dann 1879 die seit 1872 bestehende Gleichstellung mit den

Digitized by Google

Richtern unterster Instanz dadurch aufgehoben worden, daß die Richter allein aufgebessert wurden. Die Lehrer nichtstaatlicher Vollanstalten hatten nach langen und peinlichen Kämpfen den Normaletat erhalten, den Wohnungsgeldzuschuß nur teilweise. Die unvollständigen Anstalten standen natürlich am schlechtesten. Im Winter 1884/85 wurde die herbeigeführte Einigung des höheren Lehrerstandes dadurch äußerlich sichtbar, daß dem Landtage eine mit über 4000 Unterschriften versehene Bittschrift überreicht wurde, welche die Wünsche kurz zum Ausdruck brachte. Diese Wünsche wurden von der Unterrichtsverwaltung und dem Abgeordnetenhause im allgemeinen als berechtigt anerkannt. Der erste Erfolg bestand darin, daß 1886 den ordentlichen Lehrern der Staatsanstalten Rang und Wohnungsgeldzuschuß der Oberbeamten 5. Klasse zugesprochen wurden. Allerdings wurde dadurch die Kluft zwischen den staatlichen und nichtstaatlichen Lehrern noch erheblich erweitert. 1888 wurden den Lehrern der Staatsanstalten die Beiträge für die Hinterbliebenen erlassen, die Bezüge der letzteren erhöht. Das selbständige Vorgehen des Abgeordnetenhauses, die Gleichstellung der nichtstaatlichen Anstalten mit den staatlichen herbeizuführen (lex Kropatschel), scheiterte bei der Zurückhaltung der Regierung zweimal (1886 und 1888) an dem Widerspruche des Herrenhauses. Diese Mißerfolge wurden aber dadurch wieder wett gemacht, daß die Vereinsbestrebungen immer allgemeiner von den Berufsgenossen unterstützt, immer häufiger auch von außerhalb Stehenden als berechtigt anerkannt wurden. Als im Dezember 1890 die Berliner Schulkonferenz zusammentrat, um die Verhältnisse der höheren Lehranstalten neu zu regeln, wurden ihr die in 26 Sätze gefaßten Wünsche überreicht. Die Kabinetsordre vom 19. Dezember verhieß durchgreifende Besserung. Der Normaletat vom 4. Mai und das Gesetz vom 25. Juli 1892 ordneten die Gehalts-, der Erlaß vom 28. Juli die Titel- und Rangverhältnisse. Dadurch wurden die berechtigten Forderungen wenigstens teilweise erfüllt, die drückendsten Übelstände beseitigt. Das schwerste, die gesetzliche Gleichstellung der Lehrer an den nichtstaatlichen Anstalten, wurde mit den 1. April 1893 glücklich erreicht. Die Gehaltsfestsetzungen für die königlichen Anstalten im Jahre 1897 haben aber die Verhältnisse wieder so verschoben, daß es der weiteren Vereinsarbeit bedürfen wird, um die entstandenen Mißverhältnisse zu beseitigen.

1. **Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen**, gegründet auf dem ersten Provinziallehrertage am 6. 7. Oktober 1872 in Königsberg. Zweck: Die Erörterung pädagogischer und schulwissenschaftlicher Fragen, Förderung der Interessen der höheren Schulen und ihrer Lehrer, Pflege der Kollegialität. Mitglied kann jeder pro fac. doc. geprüfte Lehrer einer höheren Schule in Ost- und Westpreußen werden. Jahresbeitrag 3 M. Pfingsten 1896 in Ostpreußen 257 Mitglieder, darunter 5 von den beiden Landwirtschaftsschulen Heiligenbeil und Marggrabowa, in Westpreußen 269, zusammen also 526, darunter 4 Emeriten. Die Hauptversammlung, zu welcher die Provinzialschulräte eingeladen werden, findet in den für alle beteiligten Schulen gemeinsamen Ferien abwechselnd in Ost- und Westpreußen statt. Der Vorstand kann, soweit es die Vereinskasse zuläßt, den vom Versammlungsort weiter entfernt wohnenden Lehrkörpern für einen Vertreter auf der Versammlung eine Beihilfe bis zu 30 M bewilligen. Der Verein schuf 1895 eine mathematische Abteilung, welche unmittelbar vor der Hauptversammlung tagte und die Frage behandelte und bejahte: Genügen 4-stellige Logarithmen für höhere Lehranstalten? Es besteht die Absicht, noch andere Abteilungen zu schaffen.

Prof. Dr. R. Thimm-Tilsit, ein rastloser Vorkämpfer für die Interessen des höheren Schulwesens und Lehrerstandes, gab die ausführlichen Berichte über die preußischen Landtagsverhandlungen betreffs der höheren Schulen für die Jahre 1886, 1888—90 und 1892 heraus. Nach seinem im Dezember 1893 erfolgten Tode hat Oberlehrer Kantel-Tilsit die Fortsetzung derselben übernommen.

Am 5. Februar 1874 gründete der Verein eine „Waisenkasse der Lehrer an den höheren Schulen Ost- und Westpreußens" mit dem Sitze in Königsberg. Sie wird jetzt von einem besonderen Vorstande nach eigenen Satzungen unter der Oberaufsicht des Provinzial-Schulkollegii verwaltet. Ihre frühere Zugehörigkeit zum Vereine kommt jedoch noch darin zum Ausdruck, daß dieser ihr alljährlich Unterstützungen, früher 150 M, seit mehreren Jahren 200 M, bewilligt. Die Verwaltungskosten trug er von 1871—1881. Mitglied zu werden ist jeder Lehrer an einer der

Digitized by Google

Schulen Ost- und Westpreußens berechtigt, welche in der ministeriellen Verfügung vom 31. März 1882 als höhere aufgeführt sind, ebenso jeder Lehrer derjenigen Handelsakademieen, Landwirtschafts-, Baugewerk- und ähnlicher Schulen, sowie derjenigen staatlich anerkannten höheren Mädchenschulen, welche durch Beschluß der Hauptversammlung unter Zustimmung der staatlichen Aufsichtsbehörde zur Teilnahme zugelassen werden. Ein ärztliches Attest ist einzureichen. Die Mitglieder sind entweder ordentliche, welche ihre Kinder versichert haben, oder außerordentliche, welche, ohne versichert zu haben, jährliche Beiträge zahlen. Nur die eigenen ehelichen und die ihnen rechtlich gleichstehenden Kinder können versichert werden. Die Versicherung eines Kindes hört auf, vom Sterbefall abgesehen, mit der Vollendung seines 21. Lebensjahres, oder durch Abmeldung, oder wegen nicht erfüllter Zahlungspflicht. Die Jahresbeiträge bestimmt ein Tarif. Jede Waise erhält bis zu ihrem vollendeten 21. Lebensjahre jährlich 108 M in Vierteljahreszahlungen voraus. Das Kassenvermögen besteht aus einer Unterstützungs- und einer Sparkasse. In die erstere fließen neun, in die letztere ein Zehntel der jährlichen Einnahmen. Aus der Unterstützungskasse werden die Waisengelder, Verwaltungskosten und alle sonstigen Ausgaben bestritten. Einen etwaigen Fehlbetrag bringen die ordentlichen Mitglieder nach Verhältnis ihrer Jahresbeiträge auf. Die Sparkasse dient zur Ansammlung eines Kapitals, durch dessen Zinsen die Waisenkasse einst ihren Zweck in erhöhtem Maße erfüllen kann. Das Gesamtvermögen, nach den Vorschriften der preußischen Vormundschaftsordnung zinsbar angelegt und verwaltet, betrug am 31. Dezember 1895 30 413,71 M, die Zahl der Mitglieder Pfingsten 1896 151 in Ost-, 38 in Westpreußen, zusammen 189, die der versicherten Kinder 228, der unterstützten 33. Unterstützungen hatte die Kasse bis Ende 1893 23823 M an 39 Waisen von 17 Mitgliedern gezahlt.

2. Verein der Lehrer an den höheren Schulen Pommerns, gegründet am 8. 9. Oktober 1873 auf der ersten Provinzialversammlung zu Stettin durch den seit 1872 bestehenden „Verein der akademisch gebildeten Lehrer Stettins". Zweck: Die Förderung der Interessen des höheren Schulwesens durch Vorträge und gegenseitige Besprechung. Die Mitgliedschaft kann jeder Lehrer von einer höheren Schule Pommerns erwerben und auch behalten, wenn er aus der Provinz verzieht. Jahresbeitrag 2 M. 1895 277 Mitglieder. Die Hauptversammlung findet in den Herbstferien statt. An ihr nahm fast regelmäßig der Provinzialschulrat teil. — 1874 war beschlossen worden, der oben genannten preußischen Waisenkasse beizutreten. Der Verein gründete aber am 9. Oktober 1877 eine eigene Waisenkasse der Lehrer an den höheren Schulen Pommerns mit Sitz und Gerichtsstand in Stettin. Er hat fortlaufend ihre Verwaltungskosten, bis 1895 ungefähr 425 M, getragen und ihr seit 1887 bare Zuwendungen von 941,87 M gemacht. Außer den Lehrern der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und der diesen entsprechenden unvollständigen, zu Abgangsprüfungen berechtigten Anstalten können die fest angestellten Vorschullehrer und auch die an anderen öffentlichen Schulen fest angestellten pro fac. doc. geprüften Lehrer Mitglieder werden. Jeder von ihnen hat mit dem Tage seiner festen Anstellung der Kasse beizutreten und jedes Kind alsbald nach der Geburt anzumelden; andernfalls hat er die betreffenden Beiträge, unter Umständen mit Zuschlag nachzuzahlen. Eintrittsgeld für Verheiratete 5 M, für Ledige 2 M. Mitglieder, welche Kinder anmelden, zahlen jährlich für jedes 5 M, solche, die keine anmelden, 2 M. Doch können diese Beiträge durch Beschluß der Hauptversammlung, welche unmittelbar vor der des Provinzialvereins tagt, bis auf das Doppelte erhöht werden. So wurde 1888 der Beitrag für ein Kind von 5 M auf 6 M erhöht. Nur eigene eheliche Kinder und solche, welche ihnen rechtlich gleich zu achten sind, dürfen angemeldet und unterstützt werden. Nachgeborene haben dieselben Rechte wie angemeldete. Die Beitragspflicht für ein Kind hört auf, wenn es abgemeldet wird, oder stirbt, oder sich verheiratet, oder das 21. Lebensjahr vollendet. Die Zahlung der Unterstützungen geschieht am 15. April und 15. Oktober. Sie besteht in einer gleichmäßigen Verteilung der Zinsen des Kapitalvermögens und vorläufig von drei Fünfteln der Mitgliederbeiträge des betreffenden Jahres mit der Maßgabe, daß, solange das Kapitalvermögen noch nicht 18 000 M beträgt, die höchste Unterstützung 100 M nicht übersteigen darf. Dieses Kapitalvermögen wird durch das Eintrittsgeld, die zu reservierende Quote der Beiträge und durch sonstige Zuwendungen gebildet. Letztere betrugen bis 1895, von den oben erwähnten Verwaltungskosten abgesehen,

Digitized by Google

4675,69 M. Hat das Kapitalvermögen die angegebene Höhe erreicht, so werden sämtliche Beiträge nach Abzug des durch die Eintrittsgelder nicht gedeckten Teiles der Verwaltungskosten des betreffenden Jahres verteilt. Die letzte Unterstützung erhält eine Waise am Zahlungstermin vor dem Tage, an welchem sie das 21. Lebensjahr vollendet, oder sich verheiratet. Bis zum Oktober 1894 wurden 21181 M Unterstützungen gezahlt, am 15. April und 15. Oktober des genannten Jahres 900 M und 945 M an bezw. 36 und 35 Waisen, an jede also 25 M bezw. 27 M. Das Kapitalvermögen betrug 1894 17850 M, die Mitgliederzahl 160 mit 237 angemeldeten Kindern.

3. Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Posen, gegründet am 3. Januar 1885 zu Posen durch eine von den Oberlehrern Collmann, Kranz und Zimmermann einberufene Versammlung. Zweck: Gegenseitige Förderung auf wissenschaftlichem und pädagogischem Gebiete, Pflege des Standesbewußtseins und Beförderung der Kollegialität, Wahrnehmung der Interessen des Lehrerstandes. Mitglied kann jeder akademisch gebildete Lehrer einer höheren Unterrichtsanstalt (Gymnasiums, Realgymnasiums oder eines Progymnasiums beider Schulgattungen) werden. 1895 243 Mitglieder. Jahresbeitrag 2 M, für Hilfslehrer und Kandidaten seit 1895 1 M. Die Hauptversammlung findet in der Regel am dritten Pfingstfeiertage statt. Der Vorstand darf Gäste einführen. Die vorgesetzten Behörden werden eingeladen. Provinzial-Schulrat Polte nahm regelmäßig teil. Die Satzungen empfehlen zur Beförderung der Kollegialität den Zusammenschluß der Vereinsmitglieder an Orten mit mehreren Anstalten zu einem Ortsverein und für die Zwecke desselben die Wahl eines Ortsausschusses. — Ein ganz besonderes Verdienst um den höheren Lehrerstand in Preußen, welches auch sämtliche Provinzialvereine durch eine Dankadresse und nach seinem erfolgten Tode durch ein Grabdenkmal anerkannten, erwarb sich der langjährige Vereinsvorsitzende Gymnasialdirektor Dr. Kunze-Lissa dadurch, daß er im Auftrage der Delegiertenkonferenz, der er viele Jahre angehörte, den Kalender für das höhere Schulwesen Preußens herausgab. (S. Pädag. Presse.)

4. Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Schlesien, gegründet am 18. 19. Oktober 1873 in Breslau auf Anregung des Oberlehrers R. Schmidt daselbst. Zweck: Gegenseitige Förderung auf wissenschaftlichem und pädagogischem Gebiete, Wahrnehmung der Interessen der Schule und des Lehrerstandes, Förderung der Kollegialität. Mitglied kann jeder Lehrer einer höheren Unterrichtsanstalt der Provinz werden. Jahresbeitrag 1 M. 1895 588 Mitglieder. Die Hauptversammlung, zu welcher die Provinzialschulräte eingeladen werden, die aber in den letzten Jahren selten erschienen, kann in wichtigen und dringenden Fällen die schriftliche Abstimmung aller Vereinsmitglieder beschließen, wozu auch der Vorstand in gleicher Lage berechtigt ist. — Die Hauptversammlung vom 25. 26. Mai 1874 zu Brieg gründete auf Schmidts Anregung eine Lehrerwaisen-Unterstützungskasse der Provinz Schlesien mit dem Sitze in Breslau. Die Mitgliedschaft kann jeder fest angestellte Lehrer, auch Vorschullehrer, einer höheren, dem Provinzialschulkollegio unterstellten allgemeinen Unterrichtsanstalt erwerben. Jahresbeitrag 5 M. Sie erlischt nicht durch Ausscheiden aus dem Lehrerstande, Übertritt in eine andere Provinz oder einen anderen deutschen Staat. Versicherungsfähig ist jedes leibliche, Stief- oder gesetzlich angenommene Kind. Jahresprämie 5 M. Das Geburtsjahr ist das erste Versicherungsjahr. Bei späterer Versicherung sind sämtliche Jahresbeiträge und -prämien nachzuzahlen. Jede Waise wird bis zu ihrem vollendeten 21. Lebensjahre unterstützt, eine nachgeborene nur dann, wenn alle anderen Kinder versichert wurden. Die Unterstützung wird halbjährlich bis zum 10. Januar bezw. 10. Juli, zum letzten Male in dem Kalenderhalbjahre gezahlt, in welchem die Waise das 21. Lebensjahr vollendet oder sich verheiratet. Sie fällt aus für die Zeit, während welcher die Waise eine Freiheitsstrafe verbüßt. Ihre Höhe richtet sich nach der Zahl der Waisen und nach den verfügbaren Mitteln. Letztere bestehen aus den auf das vorangegangene Halbjahr entfallenen Beiträgen und einem Drittel der Zinsen des Stammkapitals nach Abzug der Verwaltungskosten für dieses Halbjahr. Vom 1. Januar 1901 ab kommen sämtliche Beiträge und Zinsen zur Verteilung. Das Stammkapital (Kassenvermögen), welchem die Mitgliedsund die Versicherungsbeiträge für frühere Jahre, ferner die Geschenke und die übrigen zwei Drittel der Zinsen zufließen, und das niemals angegriffen werden darf, betrug am 1. Januar 1894 132,47 M bar und 28300 M Nenn-

Digitized by Google

wert in Pfandbriefen mit jährlich 1074,50 M Zinsen. Die Waisengelder betrugen zu demselben Zeitpunkte 1841 M. Die Waisen vom 18.—21. Lebensjahre, welche bekanntlich von den Reliktenkassen nicht mehr unterstützt werden, erhalten ein Drittel mehr als die jüngeren; z. B. 1894 im 1. und 2. Halbjahr 38,50 M und 42 M, die jüngeren bezw. 29 M und 32 M. In den ersten 20 Jahren wurden an 112 Waisen, für welche im ganzen nur 8485 M Beiträge eingezahlt worden waren, 48 482,70 M ausgezahlt. Der Provinzialverein unterstützt die Kasse alljährlich, 1895 durch 300 M; auch der Preußische Beamtenverein Breslau zeichnete sich durch größere Zuwendungen aus.

5. A. Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Brandenburg, gegründet Pfingsten 1873 zu Frankfurt a. O. von dem Vorstande des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten Berlins (des jetzigen Berliner Gymnasiallehrervereins) und von Prof. Zehme-Frankfurt, den Oberlehrern Dr. Mann-Brandenburg, Dr. Hamdorff-Guben u. a. Zweck: Die Erörterung schulwissenschaftlicher und pädagogischer Fragen, die Wahrnehmung der Interessen der Schulen und des Lehrerstandes. Mitglied kann jeder Lehrer einer höheren Unterrichtsanstalt werden. Jahresbeitrag 3 M. Die Mitglieder des Berliner Gymnasiallehrervereins (siehe unter B) gehören gleichzeitig dem Provinzialverein an, zahlen aber nicht den Jahresbeitrag. Dafür trägt ihr Verein zu den Ausgaben des Provinzialvereins, wie diese sich nach der jährlichen Rechnungslegung ergeben, im Verhältnisse seiner Mitgliederzahl bei. Die aus den Beiträgen der Mitglieder in der Provinz sich ergebenden Überschüsse werden auch nur im Interesse der Provinz verwendet. 1895 rund 280 + 670 = 950 Mitglieder. Unter den 7 Vorstandsmitgliedern, welche das Recht der Zuwahl haben, müssen immer der Vorsitzende des Berliner Vereins und seine beiden Stellvertreter sein, und unter den übrigen 4 drei aus der Provinz. Die Bildung von Sektionen ist den Mitgliedern der einzelnen Lehranstalten anheimgegeben. Die allgemeine Versammlung findet in den Pfingstferien statt an wechselnden Orten.

Der Verein gründete am 3. Januar 1876 eine Unterstützungskasse der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten in Berlin und der Provinz Brandenburg mit dem Sitze in Berlin. Sie erhielt 1889 Korporationsrechte. Ihr Zweck ist, die Hinterbliebenen der Kassenmitglieder, d. h. die unversorgten Kinder bis zum vollendeten 21. Lebensjahre und die Witwen, solange sie im Witwenstande bleiben, zu unterstützen. Mitglieder können alle noch nicht 45 Jahre alten pro fac. doc. und die akademisch geprüften technischen Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten Berlins und der Provinz Brandenburg werden, ältere vor Vollendung des 55. Lebensjahres nur dann, wenn sie die Jahresbeiträge vom 1. Juli 1887 bezw. von ihrem vollendeten 45. Lebensjahre an nachzahlen. Lehrer dagegen, welche jeder Unterstützung für ihre Hinterbleibenden entsagen, können in jedem Alter mit allen sonstigen Rechten und Pflichten als Ehrenmitglieder eintreten. Die Mitgliedschaft erlischt nicht durch Übergang in eine andere Provinz oder in ein anderes Amt. 487 Mitglieder im September 1895. Eintrittsgeld 5 M, Jahresbeitrag 10 M. Er kann abgelöst werden durch eine einmalige Zahlung von 200 M, oder durch mehrere Ablösungsbeiträge, welche in Höhe und Zeitpunkt ganz dem Ermessen des Ablösenden überlassen bleiben. In diesem Falle werden aber die Jahresbeiträge auch noch und zwar so lange erhoben, bis die Ablösungsbeiträge mit Hinzurechnung von einem Fünftel der gezahlten Jahresbeiträge und mit den von beiden aufgelaufenen Zinsen und Zinseszinsen die Summe von 200 M erreicht haben. Diese fallen dann ebenso wie die auf einmal gezahlten 200 M dem Stammvermögen zu. Stirbt ein Ablösender vor diesem Zeitpunkte, so werden die von ihm gezahlten Ablösungsgelder den Hinterbliebenen auf ihren Antrag zurückgezahlt. Stirbt ein Mitglied, welches einmalig 200 M zahlte, innerhalb der ersten drei Jahre, so erhalten die Hinterbliebenen auf ihren Antrag die 200 M zurück nach Abzug der Jahresbeiträge, welche hätten gezahlt werden müssen.

Das Vermögen der Kasse bilden die Einnahmen und das Stammvermögen (April 1895 rund bezw. 6700 M und 49 800 M.) Erstere setzen sich zusammen aus den a) Eintrittsgeldern, b) Jahres-, c) Ablösungsbeiträgen, d) Einnahmen aus Vorträgen, Konzerten u. dgl., e) Geschenken und Vermächtnissen, f) Zinsen. Von den Einnahmen zu a) und b) des laufenden Geschäftsjahres und ihren Zinsen werden für das folgende zwei Drittel zu den ordentlichen Unterstützungen, ein Sechstel zu den außerordentlichen und zu den Verwaltungskosten verwendet. Das letzte Sechstel fällt mit sämtlichen übrigen Zinsen dem Stammvermögen

Digitized by Google

so lange zu, bis dieses die Höhe von 60000 M erreicht hat. Ist dies geschehen, so wird beides ebenfalls zu den ordentlichen Unterstützungen verwendet. Dauernd dagegen werden dem Stammvermögen zugeschlagen alle Ablösungsbeiträge, die Einnahmen zu d) und e), soweit die Geschenkgeber nicht anders bestimmt haben, und etwaige Überschüsse. Einen Rechtsanspruch auf Unterstützungen, über welche der Vorstand entscheidet, erwirbt erst dreijährige Mitgliedschaft, doch können in sehr dringenden Fällen Ausnahmen gemacht werden. Die Unterstützungen sind ordentliche und außerordentliche und werden zunächst nur auf 1 Jahr bewilligt. Die ordentlichen werden in halbjährlichen Raten voraus gezahlt und dürfen für eine Familie höchstens 300 M jährlich betragen. In erster Linie sind solche Witwen als bedürftig anzuerkennen, welche hauptsächlich auf ihr Witwengehalt angewiesen sind und noch unversorgte Kinder haben. Zu ihnen gehören auch die noch, deren sonstige Einnahmen den Betrag ihrer Pension nicht erreichen. Vater- und mutterlose Waisen in gleicher Lage, sowie Hinterbliebene, die bei gar keiner oder bei niedriger Pension noch schlechter stehen, sind ebenfalls als bedürftig anzuerkennen. Sobald die für die ordentlichen Unterstützungen festgesetzte Summe nicht mehr ausreicht, um auf jedes als berechtigt anerkannte Gesuch 150 M für das Jahr zu bewilligen, so wird die Verteilung derselben alljährlich im Juni durch den Vorstand derart vorgenommen, daß je nach der Anzahl der bedürftigen Kinder und Witwen jedes Kind einen Anteil, jede Witwe drei Anteile für das folgende Jahr erhält. Vater- und mutterlose Waisen erhalten auf die Familie drei Anteile mehr, wie wenn die Mutter noch lebte. Die ordentlichen Unterstützungen betrugen 1894/95 in 20 Fällen zusammen 2762,50 M, die außerordentlichen in 6 Fällen 350 M. Überhaupt betrugen sie seit der Gründung der Kasse bis 1895 bezw. in 139 Fällen 20676,66 M, in 25 Fällen 1710 M, zusammen 22386,66 M.

5. B. Berliner Gymnasiallehrerverein, gegründet im Herbst 1872 unter dem Namen „Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten in Berlin." Seine Aufgabe ist, für die gemeinsamen Ziele des höheren Lehrerstandes zu wirken, Fragen des höheren Schulwesens zu erörtern und die geselligen Beziehungen der wissenschaftlichen Lehrer an den öffentlichen höheren Lehranstalten Berlins und der nächstgelegenen Vororte zu einander zu pflegen. Mitglied kann jeder für das wissenschaftliche Lehramt an höheren Schulen geprüfte Schulmann werden, welcher an einer der genannten Anstalten unterrichtet oder unterrichtet hat. Mitgliederzahl im September 1895 rund 670. Jahresbeitrag 3 Mark. Der auf ein Jahr gewählte Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, 2 Stellvertretern und 8 Beisitzern. Er wählt aus seiner Mitte den Schriftführer und den Schatzmeister. Die auf ein Jahr gewählten Vertrauensmänner sind verpflichtet, in den vom Vorstande zusammenberufenen Sitzungen zu erscheinen oder einen Stellvertreter zu entsenden. Jährlich finden wenigstens vier Vereinsversammlungen statt. Der Vorstand beruft außerdem solche nach eigenem Ermessen und auf Antrag von wenigstens 20 Mitgliedern. In jedem Sommer findet ein Ausflug mit Damen statt, in jedem Winter ein Tanzvergnügen. Der Geburtstag des Kaisers wird durch ein Festmahl gefeiert. Außerdem findet in jedem der übrigen Monate, mit Ausnahme des Juli und August, eine gesellige Zusammenkunft oder ein Herrenausflug statt. Über sein Verhältnis zum Provinzialverein und zur Delegiertenkonferenz s. o.

6. Verein von akademisch gebildeten Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Sachsen und der benachbarten Herzogtümer, gegründet am 30. September 1883 zu Magdeburg. Besonderes Verdienst erwarb sich hierbei Professor Dr. Aly daselbst. Zweck: Die Erörterung schulwissenschaftlicher und pädagogischer Fragen, die Förderung der Interessen der höheren Schulen und des höheren Lehrerstandes. Mitglieder können werden die an einer höheren Unterrichtsanstalt der Provinz Sachsen oder der benachbarten Herzogtümer angestellten akademisch gebildeten Lehrer, sowie Mitglieder der Schulverwaltung und emeritierte akademisch gebildete Lehrer. 1895 aus der Provinz 460, aus den Herzogtümern 32 Mitglieder. Jahresbeitrag 2 M. An den Hauptversammlungen dürfen auch Standesgenossen, die nicht Mitglieder sind, teilnehmen, nicht aber an den Abstimmungen. Die Schulräte werden eingeladen, erscheinen aber nicht regelmäßig. — Der Verein gründete 1886 eine Sterbekasse von akademisch gebildeten Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten mit dem Sitz in Magdeburg. Unter den höheren Unterrichtsanstalten sind solche Schulen im ganzen deutschen Reiche verstanden, denen die Berechtigung zur Erteilung des Einjährig-

Digitized by Google

Freiwilligen-Zeugnisses zusteht. Sie hat den Zweck, beim Tode eines Mitgliedes den Hinterbliebenen ohne Rücksicht auf die Todesart eine einmalige Unterstützung zu gewähren. Zur Mitgliedschaft sind berechtigt alle akademisch gebildeten Lehrer und Probanden, die Mitglieder der aufsichtführenden Behörden, so weit sie aus dem höheren Lehrerstande hervorgegangen sind, und die Ehefrauen der zur Versicherung Berechtigten. Über 60 Jahre alte Personen werden nicht aufgenommen; solche der Kasse bereits angehörige dürfen auch keine Nachversicherung mehr nehmen. Die Kasse nimmt Versicherungen nur in vollen Hunderten Mark an, bei Männern von 200 bis 1000 M, bei Frauen von 200—500 M. Eintrittsgeld 3 Mark bei einer Gesamtversicherung bis 500 M, bei höherer 6 M. Bei letzterer ist ein Gesundheitsattest beizubringen. Dem Vorstande bleibt es aber in jedem Falle überlassen, Erkundigungen über die Gesundheit des zu Versichernden einzuziehen. Die Höhe der Prämien bestimmt ein Tarif. Jede Versicherungssumme bis 500 M kann nur nach zweijähriger Dauer der Mitgliedschaft voll beansprucht werden. Im Falle eines früheren Todes wird für jedes angefangene Halbjahr der einzelnen Versicherung ein Fünftel der Versicherungssumme gezahlt. Von dem Betrage über 500 M wird für jedes angefangene Jahr seiner Versicherung ein Fünftel gezahlt, so daß er erst nach 4jähriger Versicherungsdauer voll ausgezahlt wird. Sterben Versicherte bei militärischer Verwendung während eines Krieges, so wird zunächst nur die Summe der entrichteten Beiträge zurückgezahlt. Zur weiteren Entschädigung dient ein außerordentlicher Sicherheitsfonds und, wenn dieser nicht ausreicht, nach dem Friedensschlusse die Verteilung des ganzen, während der Kriegszeit angesammelten Gewinnes (= Überschuß der Aktiva über die Passiva). Reicht beides nicht aus, so geschieht die Verteilung nach der Höhe der Reserven der Versicherten. Ansprüche dritter Personen auf die Versicherungssumme aus Cessionen, Verpfändungen u. s. w. werden nicht anerkannt, hindern auch nicht die Auszahlung an die Empfangsberechtigten. Sollten einmal die Passiva die Aktiva überschreiten, so hat zur Deckung des Fehlbetrages eine Nachschußzahlung seitens der am Jahresschlusse Versicherten stattzufinden und zwar der Höhe ihrer Beiträge gemäß. Die Mitgliedschaft erlischt durch freiwilligen Austritt, durch Nichterfüllung der Zahlungsverpflichtungen — in beiden Fällen ohne jeden Anspruch an die Kasse —, durch rechtskräftige Verurteilung zu einer Strafe, die den Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte nach sich zieht. In letzterem Falle zahlt die Kasse die eingestellte Reserve nach einem Abzuge bis zu 20 %. Witwen sowie geschiedene Ehefrauen bleiben, auch bei Wiederverheiratung, Teilhaber der Kasse, so lange sie ihre Verpflichtungen gegen dieselbe erfüllen. Erstere können aber jederzeit ihre Versicherungssumme ermäßigen und, ist ihre Versicherung mindestens 5 Jahre in Giltigkeit gewesen, von der Versicherung ganz zurücktreten. Sie erhalten in letzterem Falle ihre rechnungsmäßige Reserve mit einem Abzuge von 5—20 % ausgezahlt. In den ersten $8^1/_4$ Geschäftsjahren kamen 77 Versicherungen mit 28420 Mark zur Auszahlung. Versicherungsbestand am 31. März 1895: 3353 Policen über 1468900 Mark. Die Mitgliederzahl erstreckte sich über 569 Anstalten in allen Staaten Deutschlands einschließlich Elsaß-Lothringens. Aktiva 115284,74 Mark, Passiva 104977,09 Mark, so daß ein Gewinn von 10307,65 Mark der Generalversammlung zur Verfügung stand.

7. **Verein der Mitglieder des höheren Lehrerstandes in der Provinz Hannover**, gegründet vom Oberlehrer Ehrlenholz, welcher Vorsitzender wurde, u. a. am 19. Januar 1884 zu Hannover auf der ersten Delegierten-Versammlung mit 346 Mitgliedern. Zweck: Herstellung einer engeren Verbindung unter den Mitgliedern des höheren Lehrerstandes der Provinz, Erörterung schulpolitischer und pädagogischer Fragen, Förderung der Interessen der höheren Schulen und des höheren Lehrerstandes. Mitglieder können werden die akademisch gebildeten Lehrer und die Direktoren an den im Lehrplan vom 31. März 1882 genannten höheren Schulen, ferner die Mitglieder der Schulverwaltungen und die emeritierten Standesgenossen. Jahresbeitrag 2 Mark. 1895 500 Mitglieder. Die Vertrauensmänner heißen hier Delegierte. Den Vorstand bildet die Delegiertenversammlung zusammen mit dem geschäftsführenden Ausschuß. Dieser besteht aus dem Vorsitzenden, seinem Stellvertreter, zwei Schriftführern, dem Schatzmeister und 4 Beisitzern, sämtlich mit dem Rechte der gegenseitigen Vertretung. (Vorsitzender, erster Schriftführer und Schatzmeister müssen in Hannover oder Linden wohnen). Er besorgt

Digitized by Google

die laufenden Geschäfte, stellt Zeit, Ort und Tagesordnung für die Delegierten- (Vorstands-) und für die unmittelbar hinterdrein tagende Hauptversammlung fest und beruft diese, in dringenden Fällen auch außerordentliche Versammlungen. Zur Fassung eines giltigen Beschlusses bedarf er der Anwesenheit von 5 Mitgliedern. Die Delegiertenversammlung, deren Teilnehmer Reisegeld erhalten, nimmt den Bericht über die Thätigkeit des Ausschusses und über den Kassenbestand entgegen, wählt drei Rechnungsprüfer, den Ausschuß für das neue Vereinsjahr und legt die Leitsätze vor, welche die Delegiertenkonferenz der Provinzialvereine zur Beratung gestellt hat. Den Provinzialschulräten werden die Protokolle der Hauptversammlung überreicht. Der Direktor des Provinzialschulkollegiums hat sich bereit erklärt, etwaige Wünsche sich durch den Vorsitzenden persönlich vortragen zu lassen.

Der Verein gründete am 12. April 1886 eine Unterstützungskasse mit dem Sitz in Hannover, um den Kassenmitgliedern oder ihren Hinterbliebenen in besonderen Notfällen Unterstützung gewähren zu können. Kassenmitglied kann jedes Vereinsmitglied werden. Jahresbeitrag 1 M. Wer nach dem 1. Januar 1891 Mitglied wird, zahlt die Jahresbeiträge vom genannten Zeitpunkte an für die Jahre nach, während welcher er bei seinem Eintritt bereits berechtigt war, dem Provinzialvereine anzugehören, bis zur Höhe von 10 M, für die Jahre jedoch, während welcher der Eintretende weniger als 1500 M Gehalt hatte, nicht. — Wenn ein Mitglied aus der Provinz verzieht und deshalb dem Provinzialvereine nicht mehr angehören kann, so behält er bei Weiterzahlung des Jahresbeitrages doch die Kassenmitgliedschaft. In die Kasse fließen die Jahresbeiträge, die Sammlungen freiwilliger Beiträge und die Vermächtnisse oder sonstigen Zuwendungen, wie z. B. aus der Vereinskasse. Aufsicht führt die regelmäßige Delegiertenversammlung. Die Geschäfte besorgt eine Direktion von fünf Mitgliedern, welche mit ihrem Vermögen für getreue Amtsführung haften. Sie entscheidet zwar über alle Unterstützungsgesuche, hat aber der Delegiertenversammlung ausführlichen Bericht über die geschehenen Bewilligungen zu erstatten. Zu den letzteren dürfen nur die Zinsen des vorhandenen Kapitals und bis ein Fonds von 10000 M erreicht ist, zwei Drittel der Jahresbeiträge verwendet werden; dann aber sämtliche Jahresbeiträge. Kassenbestand Ende Januar 1895 2893,28 M, Mitgliederzahl 439.

8. **Verein von Lehrern an den höheren Unterrichtsanstalten Schleswig-Holsteins**, gegründet am 4. Mai 1884 in Rendsburg von Wallichs-Rendsburg, Niemeyer-Meldorf u. a. Zweck: Wahrnehmung der Interessen des Lehrerstandes an den höheren Schulen, Förderung der Kollegialität sowie Erörterung von pädagogischen und schulwissenschaftlichen Fragen. Mitglieder können werden die Direktoren und akademisch gebildeten Lehrer der im Lehrplan vom 31. März 1882 genannten höheren Schulen und die emeritierten Standesgenossen. 1895 gegen 212 Mitglieder. Jahresbeitrag 2 M. Die 13. Hauptversammlung 1896 beschloß, daß künftig die noch nicht angestellten Amtsgenossen unentgeltlich Vereinsmitglieder sein sollen. An den Hauptversammlungen dürfen Gäste teilnehmen, aber nicht an den Abstimmungen. In den letzten Jahren nahm der Provinzialschulrat als Gast teil.

9. **Westfälischer Philologenverein**, gegründet im Winter 1883/84 auf Anregung von Köster-Iserlohn, Röse-Dortmund u. a. Zweck: Die Förderung der Interessen der höheren Schulen und des höheren Lehrerstandes sowie Pflege des geselligen Verkehrs unter den Standesgenossen der Provinz. Mitglieder können die akademisch gebildeten Lehrer höherer Unterrichtsanstalten der Provinz werden. 1895 gegen 500 Mitglieder. Jahresbeitrag 2 M. An den Hauptversammlungen dürfen Nichtmitglieder als Gäste teilnehmen. Die vorgesetzten Behörden stehen dem Vereine wohlwollend gegenüber.

10. **Verein von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck**, gegründet am 3. Juni 1873 in Kassel von 172 Direktoren und Lehrern. Zweck: Die Förderung des durch den Verein vertretenen Lehrerstandes in Beziehung auf Wissenschaft, Amt und gesellschaftliche Stellung. Mitglied kann jeder Lehrer einer höheren Unterrichtsanstalt werden. Mitgezählt werden die Kadettenanstalt in Oranienstein, die Landwirtschaftsschule zu Weilburg a. d. L. die Schullehrerseminare, die höheren Mädchenschulen und Privatinstitute. 1895 510 Mitglieder, darunter 5 Elementarlehrer und 15 Mitglieder von 8 der zuletzt genannten Anstalten. Die Mitgliedschaft erlischt beim Übergange an eine dem Vereinsbezirk nicht angehörende Anstalt. Aus dem Amte scheidende

Digitized by Google

Lehrer können auf ihren Wunsch Mitglieder bleiben. Der Jahresbeitrag wird alljährlich festgesetzt: für 1895 1,50 M. Die Hauptversammlung wählt zur Leitung der Vereinsangelegenheiten, mit Ausnahme der auf sie selbst bezüglichen, alle 3 Jahre einen ständigen Ausschuß von 3 an einem Orte wohnenden Mitgliedern (Vorsitzenden, Schriftführer und Schatzmeister), welcher sich durch Zuwahl erweitern kann. Er hat die von einzelnen Mitgliedern oder Gruppen des Vereins ihm zugehenden Anträge in Beratung zu ziehen und weiter zu behandeln, sowie den Zusammenhang mit den übrigen Provinzialvereinen und dem Vororte zu vermitteln und aufrecht zu erhalten. Er hat ferner bezüglich der Wahl der Delegierten volle Freiheit der Entschließung und volles Verfügungsrecht über das Vereinsvermögen, mit Ausnahme des eisernen Bestandes. Die Hauptversammlung wird von einem alljährlich neu zu wählenden Ortsausschusse einberufen, welcher alle mit ihr zusammenhängenden Geschäfte besorgt, namentlich die Tagesordnung mit dem ständigen Ausschusse feststellt, dem er auch schließlich über die Kosten der Hauptversammlung Rechnung zu legen hat. Sein Vorsitzender ist gleichzeitig Vorsitzender der Hauptversammlung. Er vervollständigt den Ortsausschuß durch Zuwahl. Letzterer verfaßt das Protokoll über die Hauptversammlung und besorgt seinen Druck und Versand. Die Geschäfte muß er binnen 6 Monaten erledigt haben. Die Hauptversammlung am Tage vor Himmelfahrt, zu welcher das Provinzial-Schulkollegium jedesmal durch allgemeine Verfügung Urlaub gewährt, nimmt den Jahresbericht des ständigen Ausschusses und die Rechnungslegung entgegen, bestimmt den Ort der nächsten Versammlung, wählt den Vorsitzenden des neuen Ortsausschusses und stellt die Höhe des Jahresbeitrages fest. Die Reihenfolge der Vorträge und Verhandlungen schlägt der Vorsitzende vor. Fast durchweg sind mehrere Vorträge angemeldet, die aber bei der Kürze der Zeit nicht immer alle gehalten werden können. Abstimmungen über Leitsätze haben nur in wenigen Fällen stattgefunden, in letzter Zeit gar nicht mehr, da man erwog, daß dieselben ziemlich zwecklos seien. Die Vortragenden haben oft auch selbst erklärt, daß sie nur Anregung beabsichtigten. Dagegen hat sich an die meisten Vorträge eine zuweilen sehr lebhafte Erörterung angeschlossen. Jeder Teilnehmer an der Versammlung zahlt zur Deckung ihrer allgemeinen Kosten 1 M. Besondere Einladungen erhalten regelmäßig der Oberpräsident, die beiden Regierungspräsidenten und die Provinzialschulräte. Einer der letzteren hat immer teilgenommen, seit 1887 regelmäßig Geheimrat Dr. Lahmeyer. — Zur Deckung unvorhergesehener Ausgaben besitzt die Vereinskasse einen eisernen Bestand (1895 500 M), welcher jährlich durch 10% des Jahresüberschusses vermehrt wird und dessen Verwendung die Genehmigung der Hauptversammlung erfordert. Ferner besitzt der Verein eine Ide-Stiftung. Der für die Vereinssache sehr thätige Reallehrer Dr. Ide-Cassel starb 1887. Der Ausschuß hielt es für seine Pflicht, den Hinterbliebenen seine Fürsorge zuzuwenden und fand dabei innerhalb der Provinz fast überall und auch an vielen Stellen außerhalb derselben das freudigste Entgegenkommen. 1895 war der Bestand 10910,55 M. Die Zinsen werden an die Witwe und gegebenen Falls an den Vormund der hinterbleibenden Kinder für die letzteren gezahlt.

11. Verein von akademisch gebildeten Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Rheinprovinz, gegründet am 8. Dezember 1883 in Köln. Am 2. 3. Juli traten in Köln Gymnasiallehrer aus Köln, Bonn, Essen und Düsseldorf zusammen und beschlossen, zunächst keinen Verein mit festen Satzungen zu schaffen, da ein solcher die außerhalb desselben stehenden Amtsgenossen von der Beteiligung an Bittschriften und sonstigen zur Hebung des Standes dienenden Schritten abhalten könnte, sondern vorläufig nur eine freie Vereinigung sämtlicher akademisch gebildeten Lehrer an den berechtigten höheren Schulen der Provinz. In der Versammlung vom 4. August, auf welcher die verschiedenen Schulen zahlreich vertreten waren, wurden die Beschlüsse der Vorversammlung angenommen. Die Versammlung vom 19. September beschloß, alle berechtigten höheren Schulen der Provinz zum Unterschreiben einer Bittschrift, betreffend die Gleichstellung der Lehrer mit den Richtern unterster Instanz, heranzuziehen. Die Beschlußfassung über den Anschluß an die Vereine der östlichen Provinzen wurde noch vertagt. Die Versammlung vom 8. Dezember endlich beschloß einstimmig die Gründung eines geschlossenen Vereins. Hauptanteil an der letzteren hatte Prof. Dr. Giesen-Bonn, der auch bis zu seinem im Dezember 1893 erfolgten Tode die Stelle des Vorsitzenden bekleidete. Zweck: Die Förderung der verschiedenen Interessen des höheren Lehrerstandes, die Erörterung

Digitized by Google

schulwissenschaftlicher und pädagogischer Fragen. Mitglieder können werden die an einer höheren Unterrichtsanstalt der Rheinprovinz thätigen akademisch gebildeten Lehrer. Jahresbeitrag seit dem 1. April 1892 3 Mark (vorher 2 Mark), von denen 1 Mark in die Hilfskasse fließt. 1895 gegen 900 Mitglieder. In der Hauptversammlung dürfen auch Standesgenossen, die nicht Vereinsmitglieder sind, zugegen sein. Beziehungen zu den vorgesetzten Behörden bestehen nicht.

Der Verein gründete 1890 eine Hilfskasse zur Unterstützung der Mitglieder des rheinischen Provinzialverbandes und der Hinterbliebenen derselben in Notfällen. In sie fließen außer der oben genannten 1 Mark alle Überschüsse über 800 Mark, welche die Vereinskasse nach dem jährlich in der Hauptversammlung zu erstattenden Rechenschaftsbericht aufweist. Über die Unterstützungen beschließt ein Ausschuß, bestehend aus dem Vereinsvorsitzenden, dem Kassenwart und zwei anderen von der Hauptversammlung auf ein Jahr gewählten Vereinsmitgliedern. Mit der Aufstellung der Satzungen und den Schritten zur Erlangung der Rechte einer juristischen Person für die Hilfskasse ist zur Zeit (1896) der Vereinsvorstand beauftragt. Alljährlich wurden durchschnittlich 1000 M Unterstützungen gezahlt. Das Kassenvermögen betrug im Juli 1895 3661,63 M.

b) Verein Rheinischer Schulmänner, gegründet am 19. Oktober 1862 in Mülheim a. d. Ruhr unter dem Vorsitze des Direktors der Realschule I. O. daselbst H. Kern. Die erste Anregung ging von den Gymnasiallehrern O. Frick und P. Müller-Wesel aus. Im Sommer 1862 traten sie mit Amtsgenossen von Nachbaranstalten: Seemann-Essen, Tillmanns und Schmieder-Cleve, Jäger und Zahn-Mörs in Xanten zusammen, wo die Zwecke des zu gründenden Vereins: anregende persönliche Bekanntschaften in der rheinischen Lehrerwelt zu vermitteln und Fragen des Lehramts in zwangloser Weise in regelmäßigen Jahresversammlungen zu besprechen — festgestellt und die ersten Verabredungen getroffen wurden. Man versicherte sich alsdann der Mitwirkung einflußreicher Persönlichkeiten, gab dem Provinzialschulkollegium in Koblenz von der beabsichtigten Gründung Nachricht und erhielt von dort durch Prov.-Schulrat Landfermann, der ein regelmäßiger Besucher der Versammlungen wurde und es auch in seinem Ruhestande blieb, Zustimmung und nützlichen Rat, worauf eine Versammlung zum 19. Oktober nach Mülheim ausgeschrieben wurde. 53 Mitglieder ausschließlich niederrheinischer Anstalten besuchten sie. Die einen wollten den Verein zu einem rheinisch-westfälischen machen, andere ihn als niederrheinischen bezeichnen. Man entschied sich aber für den obigen Namen, wiewohl auch später noch die niederrheinischen Lehranstalten bei weitem die meisten Teilnehmer stellten. Die ersten Satzungen wurden 1881 durch bessere ersetzt; man bedarf ihrer aber kaum, da es sich im Grunde genommen nur um eine jährliche Zusammenkunft handelt und der Verein eigentlich bloß aus den Personen besteht, die an ihr teilnehmen. Sie findet regelmäßig wie schon von der ersten an (7. April 1863) am Dienstage nach Ostern statt. Nur 1871 fiel sie aus. Zur Bestreitung ihrer Kosten zahlt jeder Teilnehmer 1 Mark. Ein Jahresbeitrag wird nicht erhoben. Vorbereitet wird sie durch einen Ausschuß von 7 Mitgliedern, von welchem jährlich je zwei, bezw. drei ausscheiden, die für das nächste Jahr nicht wählbar sind. Der Ausschuß wählt den Vorsitzenden. Bis 1870 fand sie in Düsseldorf statt, von 1872 ab in Köln. Die Zahlen ihrer Besucher schwankten zwischen 57 (1867) und 136. Auf der 25. Versammlung 1888 gab Dir. Dr. Jäger-Köln einen gedruckten Bericht über das bisherige Leben und Wirken des Vereins. Von da ab erschienen die Berichte über die Jahresversammlungen regelmäßig in den „Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik". (S. Pädag. Presse.) Der Verein war für Gymnasial- und für Realschullehrer bestimmt, und die ersteren stellten, wenigstens bis 1868, nicht mehr Vertreter als die letzteren. Auch unter den Besprechungsgegenständen waren solche aus der Realschulpraxis ebenso häufig als gymnasiale. Allmählich aber drängte die wachsende Nebenbuhlerschaft der Realschule I. O. dem Gymnasium gegenüber auch im Verein zum Kampfe. 1869 brach er bei der Verhandlung über die Jägerschen Leitsätze aus, wurde aber noch rechtzeitig abgebrochen. 1870 kam es wieder zu einem kleinen Gefecht bei einer Besprechung des wahlfreien Unterrichts im Englischen, welchen Jäger für Gymnasien von Obersekunda an eingeführt oder gestattet wissen wollte. Seitdem zählten die Versammlungen weniger Realschulmänner. Die Zahl ihrer Besucher nahm aber trotzdem nicht ab, wurde vielmehr größer als früher. Seit 1872 erschienen in ihnen auch Professoren der Universität Bonn. Prov.-

Digitized by Google

Schulrat Höpfner wurde Landsermanns Nachfolger auch dem Verein gegenüber. Die Verhandlungen waren und sind ausschließlich pädagogisch-didaktischer Art, bewegen sich jetzt aber freilich, abgesehen von den allen höheren Schulen gemeinsamen Gebieten, hauptsächlich auf gymnasialem Boden, wiewohl immer noch Vertreter von Realanstalten an ihnen teilnehmen. 1891 sprach Jäger bei seinem Bericht über die Berliner Schulkonferenz, zu der auch er einberufen gewesen war, die Hoffnung aus, daß die Realschulmänner wieder zahlreicher in der Vereinigung erscheinen würden, aus der sie nie hätten austreten sollen. Auch der Ausschuß versendet immer noch die von ihm festgesetzte Tagesordnung einige Wochen vor der Versammlung an sämtliche höhere Lehranstalten der Provinz. Es werden Vorträge gehalten, aufgestellte Leitsätze besprochen, auch „Diskutables aus der letzten rhein. Direktorenkonferenz". Überhaupt betrachtet der Verein seine freien Versammlungen als eine sehr wünschenswerte Ergänzung, ja als eine Art Korrektiv jener amtlichen Konferenzen. Nach Schluß jeder Verhandlung kommt selbstverständlich auch die rheinische Lebenslust zu ihrem Rechte. —

c) **Landesverein preußischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer**, gegründet 1890 in Hannover von Friese-Hannover und Grau-Stade. Zweck: Hebung des Faches und des Zeichenlehrerstandes in der Richtung, daß der Zeichenunterricht an höheren Lehranstalten bei Aufnahme, Versetzung, Anweisung des Klassenplatzes, bei der Abschluß- und Reifeprüfung gewertet werde wie ein wissenschaftliches Fach gleicher Bedeutung (Geschichte, Erdkunde, Naturbeschreibung); Gleichstellung der Zeichenlehrer mit den wissenschaftlichen Lehrern nach Titel, Rang und Gehalt; Erweiterung der Fachausbildung durch Umwandlung der Königlichen Kunstschule zu Berlin in eine Kunsthochschule mit dreijährigem Studienkurse; wissenschaftliche Vorbildung: Maturitäts- oder Lehramtsprüfung mit „gut". 150 Mitglieder im August 1895. Der Verein hat freundschaftliche Stellung zum Vereine deutscher Zeichenlehrer. Vereinsblatt, nur für Mitglieder bestimmt: Mitteilungen des preußischen Landesvereins. Welchen Standpunkt die Staatsregierung den Vereinsbestrebungen gegenüber zur Zeit einnimmt, kennzeichnet der Erlaß des Kultusministers vom 13. April 1894. Nach eingehender Prüfung der in einer Eingabe des Vorstandes vom 10. Oktober 1893 vorgetragenen und von zwei Vorstandsmitgliedern persönlich unterstützten Wünsche sagt derselbe: In den Lehrplänen und Lehraufgaben vom 6. Januar 1892 ist die Bedeutung des Zeichenunterrichts als besonderen Lehrfachs und als unentbehrlichen Hilfsmittels für den Anschauungsunterricht vollkommen gewürdigt. Ebenso ist bezüglich der Realanstalten, an welchen Zeichenunterricht in weiterem Umfange erteilt wird als an gymnasialen Anstalten, durch den Erlaß vom 10. Februar 1887 und durch die Prüfungsordnung vom 6. Januar 1892 dafür Sorge getragen, daß dem Zeichenunterrichte bei Versetzungen und in der Reifeprüfung die gebührende Schätzung zuteil werden kann und in den Prädikaten für die Leistungen Ausdruck findet. Darüber hinauszugehen und das Zeichnen allgemein wie ein wissenschaftliches Lehrfach zu behandeln ist nach Lage dieses Unterrichts an den meisten unserer höheren Schulen und bei der Verschiedenartigkeit der Vorbildung der Zeichenlehrer zur Zeit ausgeschlossen. Schon der Umstand, daß 1892 an 550 höheren Schulen nur 144 fest angestellte Zeichenlehrer waren, welche über 14 Stunden Zeichenunterricht erteilten, und daß von diesen nur 129 die Prüfung als Zeichenlehrer bestanden hatten, muß den Vorstand überzeugen, daß die von ihm geforderte einheitliche Wertung der mit infolge davon so verschiedenen Leistungen der Schüler im Zeichnen unmöglich ist. — Was insbesondere die mir vorgetragenen Wünsche unter I. betrifft, so behalte ich mir vor, die bei 1a beweislos hingestellte Behauptung, betreffend die Ausführung der Verfügung vom 10. Februar 1887, durch die Provinzialschulkollegien prüfen zu lassen. Der unter 1b behauptete Widerspruch der bestehenden Bestimmungen beruht auf irriger Auslegung derselben. Zwar ist das Zeichnen ebenso wie das Turnen ein allgemein verbindliches Lehrfach, gehört aber gleichwohl wie dieses nicht zu den in der Reifeprüfungsordnung genannten wissenschaftlichen Prüfungsfächern. Daraus folgt, daß die Prädikate im Zeichnen und im Turnen weder Kompensationsobjekte, noch für das Bestehen der Prüfung von Bedeutung sein können, wie dies auch in § 12[3] der Reifeprüfungsordnung klar ausgesprochen ist. Wenn gleichwohl an Realanstalten der Zeichenlehrer als Mitglied der Prüfungskommission zugelassen ist, so hat dies seinen Grund darin, daß ihm Gelegenheit gegeben werden soll, bei Prüfung der vorzulegenden Zeichnungen und bei Fest-

Digitized by Google

stellung des Prädikats für das Zeichnen sein sachmännisches Urteil zur Geltung zu bringen. In diesen Bestimmungen eine Änderung eintreten zu lassen, muß ich ablehnen. Ebensowenig vermag ich den Anträgen unter 2—5 Folge zu geben, weil sie eine wesentliche Änderung der Lehrpläne bedeuten und zum Teil, wie 2 und 4, dem Widerspruch der erfahrensten Schulmänner begegnen, oder wie 5, betreffend die Beseitigung des Schönschreibunterrichts in Quinta und Sexta, geradezu unerklärlich sind. — Von den unter II vorgetragenen Wünschen ist dem zu 3, betreffend die Pflichtstundenzahl der Zeichenlehrer, durch die Rundverfügung vom 23. Februar d. Js. soweit entsprochen, als es nach Lage der gesetzlichen Bestimmungen überhaupt zulässig ist.

Die Zeichenlehrer, wie unter 4 beantragt wird, bezüglich der ersten Anstellung anders zu behandeln, als die wissenschaftlichen Lehrer, muß ich gleichfalls ablehnen. Auch befinde ich mich nicht in der Lage, geprüften fest angestellten Zeichenlehrern generell den Titel „Oberlehrer" zu verleihen, bin aber, wie es bisher schon mehrfach geschehen ist, bereit, verdienten älteren Zeichenlehrern auf Antrag der Provinzialschulkollegien diesen Titel zu verschaffen. Bezüglich der Rangordnung in der Aufführung der Zeichenlehrer in den Programmen der Anstalt ist den Provinzialschulkollegien durch die Rundverfügung vom 1. März 1893 nach Lage der konkreten Fälle die nötige Freiheit gelassen. Die Wünsche unter 6—8 betreffen eine Änderung der eben erst durch den Normaletat vom 4. Mai 1892 geregelten Gehaltsverhältnisse der Zeichenlehrer. Wenn der Vorstand behauptet, daß der Unterschied im Gehalte der Zeichenlehrer und der wissenschaftlichen Lehrer im Verhältnis zu dem Unterschiede der Bildung beider zu groß sei, so vermag ich einerseits diese Behauptung als eine berechtigte nicht anzuerkennen, mache aber anderseits den Vorstand auf den weit größeren Unterschied in der Bildung der Zeichenlehrer selbst aufmerksam, für die er gleichwohl ein gleiches Gehalt beanspruchT. Im übrigen verweise ich auf die Erklärungen meines Kommissars und des Kommissars des Herrn Finanzministers in der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses vom 21. April 1893, Petitionen 338 und 515, sowie ferner meines Kommissars in der Sitzung der Unterrichtskommission vom 8. März 1894, Petition II 86 und den stenographischen Bericht über die Sitzung des Hauses der Abgeordneten vom 15. März 1894. Bezüglich der Vorschläge wegen Abänderung der Prüfungsordnung für Zeichenlehrer behalte ich eine besondere Prüfung vor. — Der Minister beauftragte gleichzeitig die Provinzialschulkollegien, ihren ganzen Einfluß dahin geltend zu machen, daß fernerhin wie für das Turnen so auch für das Zeichnen mehr als bisher wissenschaftliche Lehrer an höheren Schulen sich befähigen und dadurch ihre Verwendbarkeit steigern.

Ferner sollten sie sich unter Berücksichtigung der Vorschläge des Vorstandes des genannten Vereins der Zeichenlehrer bis zum 1. April 1895 darüber aussprechen, welche Abänderungen der bestehenden Prüfungsordnung für Zeichenlehrer an höheren Schulen vom 23. April 1885 wünschenswert erscheinen, und in welcher Weise die Einhaltung des zweijährigen Kursus an Kunstschulen wirksam gesichert werden kann. Auch erwartete er eine Äußerung darüber, ob die Provinzialschulkollegien eine zur Förderung des Zeichenunterrichts in einem Turnus von etwa 5 Jahren auszuführende Inspektion des Zeichenbetriebes aller höheren Schulen durch einen oder zwei erprobte Lehrer des Freihandzeichnens und des gebundenen Zeichnens in ihren Provinzen für angezeigt hielten, welche Lehrer sie dafür in Vorschlag bringen könnten und wie hoch etwa die Reisekosten und Tagegelder für die Inspektoren der betr. Provinzen in jedem Jahre zu berechnen wären. Endlich verlangte der Minister eine Angabe darüber, in welchem Umfange an Realanstalten der Verfügung vom 10. Februar 1887 bisher entsprochen worden ist. —

d) **Verein seminarisch gebildeter Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten und deren Vorschulen in Preußen, gegründet 1894 am** 29. März in Berlin. Schon 1885 hatte Noack-Herford den „Verein seminarisch gebildeter Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten und deren Vorschulen in Deutschland" gegründet, für welchen die von Noack 1884 gegründete „Pädagogische Zeitschrift" Mitteilungsorgan wurde. Letztere ist 1894 eingegangen, als aus dem Verein sich der preußische entwickelte. Doch auch in anderen Teilen Deutschlands halten die genannten Lehrer zusammen, und es erscheint nur eine Frage der Zeit, daß eine geschlossene Vereinigung sämtlicher seminarisch gebildeten Lehrer an den höheren Schulen Deutschlands zustande kommt. Zweck: Die Förderung der geistigen und materiellen Interessen seiner Mitglieder. Mitglied ist jeder

Digitized by Google

seminarisch gebildete Lehrer an preußischen höheren Unterrichtsanstalten und deren Vorschulen, sofern er einem Provinzialverbande angehört. In Provinzen ohne Verband erfolgt die Aufnahme durch den Vereinsvorstand. Ende 1895 3 Verbände (Berlin, Brandenburg, Rheinprovinz seit 1885) und 308 Mitglieder. Jahresbeitrag 1 Mark. Das Vereinsjahr beginnt mit dem 1. April. Der auf 2 Jahre gewählte Vorstand: Vorsitzender, Stellvertreter, Kassenführer, Schriftführer und 3 Beisitzer, von denen die 4 ersteren in demselben Orte oder nahe bei einander wohnen müssen, vertritt den Verein und ist der Abgeordnetenversammlung verantwortlich. So lange ein Vereinsblatt nicht besteht, hat er mindestens zweimal jährlich einen gedruckten Bericht („Mitteilungen", im Dezember 1895 bis auf Nr. 5 gediehen) über die Vereinsangelegenheiten an die Mitglieder zu versenden. Er erhält die Fahrkosten zu den eigenen wie zu den Abgeordnetenversammlungen ersetzt. Jeder Provinzialverband regelt seine Einrichtung selbständig, erstattet aber dem Vorstande jährlich mindestens einmal Bericht über seine Thätigkeit. Er wählt bis zu 50 Mitgliedern einen Abgeordneten und ebenso von je weiteren 50 Mitgliedern je einen. In Betracht kommen hierbei aber nur diejenigen Mitglieder, für welche der Vereinsbeitrag für das letzte Vereinsjahr an die Hauptkasse gezahlt ist. Die ordentliche Abgeordneten- oder Ratsversammlung findet alle 2 Jahre in den Osterferien statt, eine außerordentliche nach Ermessen des Vorstandes oder auf Antrag von mindestens 2 Provinzialverbänden. Zu jeder ladet der Vorstand sämtliche Mitglieder unter Mitteilung der zu verhandelnden Gegenstände ein. Nachträglich eingegangene Anträge können nur verhandelt werden, wenn die Mehrheit der Stimmberechtigten dafür ist. Stimmberechtigt sind allein die Vorstandsmitglieder und erschienenen Abgeordneten für ihre Person. Sind nicht mehr als 7 Abgeordnete erschienen, so stimmen vom Vorstande nur so viele Mitglieder, daß ihre Zahl gegen die der Abgeordneten um 1 zurückbleibt. Thätig war der Verein bisher nach verschiedenen Richtungen, insbesondere aber in der Reliktenversorgung, der Gehalts- und der Titelfrage. —

e) **Verein wissenschaftlicher Lehrer an öffentlichen höheren Mädchenschulen in Rheinland und Westfalen**, gegründet am 8. Dezember 1894 in Barmen durch Oberlehrer G. Bette-Hagen i. W. Zweck: Anerkennung der öffentlichen höheren Mädchenschule als einer höheren Unterrichtsanstalt, Gleichstellung ihrer wissenschaftlichen Lehrer mit den Oberlehrern der höheren Knabenschulen in Rang, Titel und Gehaltsverhältnissen, Pflege des geselligen Verkehrs. Zur Mitgliedschaft berechtigt sind die wissenschaftlichen Lehrer der öffentlichen höheren Mädchenschulen in Rheinland und Westfalen. Bis zur Bildung selbständiger Vereine können aber auch Amtsgenossen anderer Provinzen beitreten. 1895 im Dezember 82 Mitglieder, darunter 38 von den 41 Amtsgenossen Rheinlands und Westfalens, 44 von 17 Anstalten anderer Provinzen. Jahresbeitrag 3 Mark. Der Verein erstrebt die Gründung eines allgemeinen preußischen Vereins gleicher Richtung und die Anlehnung an die Provinzialvereine der akademisch gebildeten Lehrer. Mitteilungsorgan, welches an alle Anstalten, an denen der Verein vertreten ist, auf seine Kosten versandt wird, ist das Korrespondenzblatt für die Philologenvereine Preußens (s. o.). Der auf 2 Jahre gewählte Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, dem Schriftführer, welcher zugleich Stellvertreter des ersteren ist, und aus dem Schatzmeister. Er besorgt die laufenden Geschäfte und beruft die Hauptversammlung, deren Tagesordnung er festsetzt. Sie wird mindestens alle 2 Jahre abgehalten, nimmt den Geschäfts- und den Kassenbericht entgegen, wählt den neuen Vorstand und den Ort für die nächste Versammlung und erörtert Vereinsangelegenheiten, zu denen in Sätzen feste Stellung genommen wird. Mindestens alle 6 Monate findet außerdem eine Zusammenkunft statt. —

2. Bayern. a) **Bayerischer Gymnasiallehrerverein**, seit 1886 so genannt, vorher „Verein von Lehrern an bayerischen Studienanstalten." Da nach der Schulordnung vom 23. Juli 1891 die Studienlehrer, d. h. die Lehrer, welche an den 4—5 unteren Klassen der hum. Anstalten wirken, jetzt Gymnasiallehrer heißen, so erscheint der Vereinsname nicht mehr genau, da er nicht etwa bloß diese, sondern eben alle Lehrer an den genannten Anstalten umfassen soll. Gegründet wurde der Verein am 20. Dezember 1863 in München durch Prof. W. Bauer daselbst, welcher auch bis zu seinem Tode 1880 Vereinsvorsitzender war. Zweck: die Förderung der Berufs- und Standesinteressen der Gymnasiallehrer. Mitglied kann sein, wer als Lehrer eines wissenschaftlichen Faches an einem Gymnasium oder

Digitized by Google

einer Lateinschule in Bayern wirkt oder gewirkt hat. Dem Ausschuß ist es unbenommen, auch andere die Vereinszwecke unterstützende Persönlichkeiten unter gleichen Bedingungen aufzunehmen. Jahresbeitrag 5 M. 1895 900 Mitglieder, darunter fast ausnahmslos alle wissenschaftlichen Lehrer an den hum. Mittelschulen, 20 Lehrer der 4 Realgymnasien und gegen 60 frühere Gymnasiallehrer. Der Verein unterhält eine von Bauer gegründete und bis zu seinem Tode geleitete Zeitschrift: Blätter für das Gymnasial-Schulwesen, herausgegeben vom Bayerischen Gymnasiallehrer-Verein, welche den Mitgliedern kostenfrei geliefert werden. Bis 1892 hießen sie „Blätter für das Bayerische Gymnasialschulwesen." Ihren Schriftleiter wählt auf Vorschlag des Ausschusses die Gesamtheit der Mitglieder oder die Generalversammlung. Die Vereinsleitung besorgt ein Ausschuß, welcher aus 9 Mitgliedern: dem Vorstand (Vorsitzenden), seinem Stellvertreter, dem Kassierer, dem Schriftleiter, wenn er am Sitze des Ausschusses wohnt, und aus den von diesen gewählten 5—6 Vereinsmitgliedern am Sitze des Ausschusses besteht. Er hat bei etwaigem Abgange eines Mitgliedes das Recht der Ergänzung. Bisher wurde immer München zum Sitz der Vereinsleitung bestimmt, weil diese hier stets Fühlung mit den Ministerien und hervorragenden Landtagsmitgliedern halten konnte und auch reichlich und mit Erfolg gehalten hat. Es bleibe nicht unbemerkt, daß der Verein und seine Führer seitens der genannten stets ein sehr wohlwollendes, ja sogar liebenswürdiges Entgegenkommen gefunden haben, was von ihm auch sehr dankbar anerkannt wird, wenngleich ihm noch manches vorgesteckte Ziel zu erreichen übrig geblieben ist. Den geschäftlichen Verkehr zwischen dem Ausschuß und den Vereinsmitgliedern an einer Anstalt besorgt der Korrespondent an der letzteren. — Der Vorstand wahrt die Interessen des Vereins nach allen Richtungen und vertritt ihn nach außen. Er beruft selbständig wie auf Antrag eines Mitgliedes Ausschußsitzungen, leitet sie und legt ihnen die von den Vereinsmitgliedern eingelaufenen Anregungen und Anträge, alles die Generalversammlung und ihre Tagesordnung betreffende sowie sonstige wichtige Vereinsangelegenheiten zur Beratung und Beschlußfassung vor. Er beruft und leitet auch die Generalversammlung, welche alle 2—3 Jahre tagt. Ort und Jahreszeit derselben sind durch die vorangegangene bestimmt, den Tag selbst setzt der Ausschuß fest, welcher auch bei triftigen Gründen Ort und Zeit abändern kann. Bei der Wahl des Ortes werden abwechselnd die verschiedenen Landesgegenden berücksichtigt. Die Tagesordnung macht der Vorstand rechtzeitig bekannt. Nur über die in ihr angesetzten Gegenstände dürfen Beschlüsse gefaßt werden; andere können zwar zur Sprache gebracht werden, aber nur zur Anregung oder als Vorschläge zur Beratung in der nächsten Versammlung. Die Generalversammlung hat außer der Beratung wichtiger Vereinsangelegenheiten den Zweck, zur gemeinsamen Erörterung praktischer und wissenschaftlicher Fragen aus dem Berufskreise Anregung, sowie zu persönlicher Begegnung und Annäherung von Standesgenossen aus allen Landesteilen Gelegenheit zu geben. Sie zerfällt daher in eine nichtöffentliche und eine öffentliche Sitzung. In der ersteren berichtet der Vorstand über den Stand des Vereins und über wichtige Vorkommnisse seit der letzten Versammlung, der Kassierer über den Stand der Finanzen, welche von 2 Revisoren geprüft werden (1894 Vermögensbestand 16026,23 M). Der Sitz des Ausschusses wird bestimmt, der Vorstand, sein Stellvertreter und der Kassierer werden gewählt, welche nach Schluß der Generalversammlung ihr Amt antreten und bis zur nächsten verwalten. In der öffentlichen Sitzung werden die Ehrengäste begrüßt und dann die zugelassenen Vorträge gehalten, zu denen die Versammlung in Erörterungen und durch Annahme von Sätzen Stellung nimmt, und welche später in der Vereinszeitschrift zum Abdruck gelangen. — Die Sitzungen beanspruchen einen Vor- und einen Nachmittag. Der Abend vereint die Teilnehmer an einer Festtafel, bei welcher es an Trinksprüchen, humoristischen Vorträgen u. dergl. nicht mangelt. Viele benutzen den anderen Tag zur Besichtigung von Sehenswürdigkeiten, zu Spaziergängen oder Ausflügen.

b) Bayerischer Realschulmännerverein, gegründet 1871 in München. Zweck: die Förderung der Interessen des Standes und Berufes seiner Mitglieder. Mitglieder können auf geschehene Anmeldung durch Beschluß des Ausschusses alle Lehrer sowie auch Freunde des Schulwesens werden. Der Ausschuß kann Männer, welche sich um das Schulwesen hervorragende Verdienste erworben haben, zu Ehrenmitgliedern ernennen. Jahresbeitrag 5 M. Ende 1895 546 Mitglieder.

Digitized by Google

darunter Lehrer von Gymnasien, Realgymnasien, Industrie-, Handels-, Landwirtschaftsschulen, einer Fortbildungsschule und der königl. Militärbildungsanstalten in München. Die Vereinsmitglieder einer Anstalt bilden eine Obmannschaft. Mitglieder, die nicht an einer Anstalt sind, schließen sich einer benachbarten Obmannschaft an. Sie wählt aus ihrer Mitte den Obmann, welcher den Verkehr mit dem Ausschuß vermittelt. Dieser besteht a) aus der Vorstandschaft, welche die Vereinsgeschäfte führt: dem Vorstande (= Vorsitzenden), seinem Stellvertreter, dem ersten und zweiten Schriftführer und dem Kassierer; b) aus 4 Beisitzern; c) aus den Leitern der Vereinszeitschrift. Er ist auf 4 Jahre gewählt und hat das Recht der Ergänzung und der Erweiterung um 4 Beisitzer. Der Vorstand vertritt den Verein nach außen, nimmt seine Interessen nach allen Richtungen wahr, besorgt mit den Schriftführern den schriftlichen Verkehr, beruft und leitet die Generalversammlung. Ihm ist alles, was in der letzteren zum Vortrage oder zur Besprechung gelangen soll, mindestens 4 Wochen vorher mitzuteilen. Durch ihn gelangen alle Eingänge an den Ausschuß, welcher die Tagesordnung festsetzt und den einzelnen Anstalten 14 Tage vorher mitteilt. Die Versammlung findet gewöhnlich jährlich, mindestens aber alle 2 Jahre statt. Sie verhandelt und faßt Beschlüsse über wichtige Vereinsangelegenheiten, bestimmt Ort und Zeit der nächsten Versammlung, nimmt den Kassenbericht entgegen, entscheidet über die Verwendung der Vereinsmittel und wählt den Ausschuß, welcher die Leitung der Vereinszeitschrift bestimmt. Diese führt den Titel „Blätter für das bayerische Realschulwesen“ (s. Päd. Presse), ist in wissenschaftlichem Charakter gehalten und setzt sich die Hebung des Realschulwesens sowie insbesondere auch die Vertretung der Standesinteressen zum Ziele. Der Verein erfreut sich des Wohlwollens der Behörden. In Verbindung steht er mit dem Allgemeinen deutschen Realschulmännerverein. —

3. Sachsen. a) Sächsischer Gymnasiallehrerverein, gegründet 1890 in Chemnitz. Zweck: die Erörterung pädagogischer und schulwissenschaftlicher Fragen, die Förderung der Kollegialität und die Vertretung der Interessen des Gymnasiums und des Gymnasiallehrerstandes. Mitglieder können werden die fest oder provisorisch angestellten und die emeritierten Lehrer der Gymnasien des Königreichs. Mitglieder, welche von einem Gymnasium an eine andere höhere Schule Sachsens übergehen, können die Mitgliedschaft behalten. Jahresbeitrag 3 M. 1895 382 Mitglieder. Die Vereinsmitglieder jedes Gymnasiums — eine Vereinsgruppe — wählen am Schlusse des Vereinsjahres für das neue aus ihrer Mitte einen Vertrauensmann und seinen Stellvertreter. Er vermittelt den Geschäftsverkehr mit dem Vorstande; unter anderem hat er diesem mitzuteilen, ob sich ein Amtsgenosse oder Hinterbliebene eines solchen in besonderer Notlage befinden, ferner Preßartikel seines Wohnortes, welche die Gymnasien und ihre Lehrer betreffen, und hervorragende Ereignisse im Leben seiner Schule. Der Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, seinem Stellvertreter, dem Schatzmeister, zwei Schriftführern, welche sämtlich am Orte der nächsten Jahresversammlung, dem Vororte, wohnhaft sein müssen, sowie aus 4 Beisitzern aus anderen Städten. Ihm liegt ob, alles zu unternehmen, was zur Erreichung der Vereinszwecke dienen kann. So stellte er z. B. 1894/95 unter anderem statistische Erhebungen an über die an den Gymnasien vorhandenen Probelehrer, über die an diesen Anstalten bestehenden Stiftungen zur Unterstützung ihrer Lehrer und deren Hinterbliebenen, über die Alters- und Gehaltsverhältnisse der an den königlichen Gymnasien und Realgymnasien fest angestellten Lehrer und überreichte die Ergebnisse dieser letzten Erhebung dem Kultusministerium in Form einer Denkschrift. Er beruft ferner die Hauptversammlung, setzt ihre Tagesordnung fest, teilt diese den Vereinsgruppen spätestens 14 Tage vor der Versammlung mit und erstattet den Jahresbericht. Der Vorsitzende beruft und leitet die Vorstandssitzungen. Diese sind je nach Bedürfnis engere, zu denen nur die am Vororte wohnenden Mitglieder, Gesamtsitzungen, zu denen alle Mitglieder, ordentliche und außerordentliche erweiterte Sitzungen, zu denen außerdem noch die Vertrauensmänner der im Vorstande nicht vertretenen Gymnasien berufen werden. Die Jahresversammlung, welche in die Osterferien fällt und 2 Tage dauert, setzt sich zusammen aus einer ordentlichen erweiterten Vorstandssitzung — der Vorversammlung — am Vormittage, aus den Abteilungssitzungen am Nachmittage des ersten Tages und aus der Hauptversammlung am zweiten Tage. Anträge für die Vorversammlung sind spätestens 4 Wochen vorher einzureichen. Eine engere Vorstands-

Digitized by Google

sitzung setzt ihre Tagesordnung fest, welche spätestens 14 Tage vorher den übrigen Vorstandsmitgliedern und den Vertrauensmännern mitgeteilt wird. Die Versammlung hält Vorberatung über die Wahl des nächsten Vorortes, des neuen Vorstandes, der Rechnungsprüfer für das kommende Vereinsjahr und über vorliegende Anträge. Die Stellvertreter der Vertrauensmänner sind berechtigt ihr beizuwohnen, jedoch ohne Stimmrecht. In den 5 Abteilungssitzungen a) für klassische Philologie, b) für Deutsch, Geschichte und Geographie, c) für Französisch und Englisch, d) für Religionswissenschaft, e) für Mathematik und Naturwissenschaft werden unter freigewählten Vorsitzenden wissenschaftliche und pädagogische Fragen mit Beziehung auf die einzelnen Unterrichtsfächer behandelt. Zur Anmeldung von Vorträgen und Thesen für die Abteilungssitzungen wie für die Hauptversammlung werden die Vereinsmitglieder spätestens 3 Monate vorher eingeladen. Die Hauptversammlung, welche der Vorstandsvorsitzende leitet, zerfällt in einen rein geschäftlichen, nicht öffentlichen und in einen öffentlichen Teil. Der erstere umfaßt die Entgegennahme des Jahres- und des Kassenberichts, die Entlastung des Vorstandes und des Schatzmeisters, die endgiltige Wahl des Vorortes, der Vorstandsmitglieder und der Rechnungsprüfer für das neue Vereinsjahr, der Zeit für die nächste Jahresversammlung, endlich die Verlesung der Protokolle über die Abteilungssitzungen. Der öffentliche Teil, an welchem Ehrengäste teilnehmen dürfen, besteht aus Vorträgen und Beantwortung von Anfragen. — Schon am Abende des ersten Tages versammeln sich die Vereinsmitglieder nach den Abteilungssitzungen zu zwanglosem Zusammensein, nach Schluß der Hauptversammlung aber zu einem Festmahle, das durch Trinksprüche, den ersten auf den Kaiser und den König, und durch Tafellieder verschönt wird. Der dritte Tag wird Sehenswürdigkeiten, kurzen Ausflügen u. dergl. gewidmet. Der Verein hat seit kurzem eine engere Verbindung mit dem bayerischen Gymnasiallehrervereine angebahnt.

Neben der Hauptkasse besitzt er eine Hilfskasse, in welche 15% der Jahresbeiträge und etwaige Geschenke fließen, und die in der kurzen Zeit ihres Bestehens auf über 3000 M angewachsen ist, deren Zinsen zu Unterstützungen bedürftiger Standesgenossen und Hinterbliebener von solchen verwandt wurden, selbst in Fällen, in denen eine Zugehörigkeit zum Vereine nicht bestanden hat oder nicht bestehen konnte. Auch die Hauptkasse steuerte zu diesem edlen Zwecke freigebig bei.

b) **Verein von Lehrern an sächsischen Realgymnasien**, hervorgegangen aus dem Pfingsten 1874 gegründeten „Sächsischen Realschulmännerverein," welcher sich am 29. September 1893 zu Dresden in den erstgenannten und in den „Verein sächsischer Realschullehrer" spaltete. Dadurch verlor der ältere Verein 116 Mitglieder und die Abteilung für Realschulen. Sein Zweck ist, die Interessen der Realgymnasien, insbesondere der sächsischen, allseitig wahrzunehmen und zu fördern, unter den Lehrern der letzteren reges Standesbewußtsein und kollegialen Sinn zu wahren und zu pflegen. Ordentliches Mitglied kann jeder Lehrer eines sächsischen Realgymnasiums werden. Andere Personen können außerordentliche Mitglieder werden. 1895 167 ordentliche, 10 außerordentliche und 1 Ehrenmitglied. Jahresbeitrag 2 Mark, außerdem 50 Pfennig in die Kasse des Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins. Ein Ausschuß von 5 Mitgliedern, welcher aus seiner Mitte den Vorsitzenden, den Schriftführer und den Kassierer wählt, hat den Verein zu leiten und zu vertreten, seine Zwecke thunlichst zu fördern. Er versammelt sich je nach Bedürfnis an geeignetem Orte, wozu er Reisegelder aus der von ihm zu verwaltenden Vereinskasse erhält. Mit jedem Lehrkörper verkehrt er durch dessen Geschäftsführer. Er bereitet die zweitägige Jahresversammlung vor, zu der er zwei Monate vorher einzuladen hat, bestimmt ihren Ort mit Rücksicht auf die Vorschläge der letzten Jahresversammlung und sichert sich die Mitwirkung eines Ortsausschusses. Er eröffnet am ersten Tage die Vorversammlung, welche rein geschäftliche Dinge erledigt, legt ihr zur Beschlußfassung die Tagesordnung der tags darauf stattfindenden Hauptversammlung vor, für welche er die Wahl des Vorsitzenden, seines Stellvertreters und dreier Schriftführer veranlaßt, und erstattet den Kassenbericht, welchen zwei Revisoren zum Bericht in der Hauptversammlung zu prüfen haben. Die Hauptversammlung bringt Vorträge, Erörterungen vorher bekannt gegebener Leitsätze und freie Besprechungen, nimmt den Kassenbericht entgegen und wählt den neuen Ausschuß. In einer größeren Pause oder nach der Versammlung finden Abteilungssitzungen über

Digitized by Google

Unterrichtsgegenstände statt. (1895 7 über die Lehrbücher der einzelnen Disziplinen). Ein gemeinsames Festmahl schließt die Jahresversammlung, über welche der Ausschuß den Bericht zu veröffentlichen und deren Beschlüsse er auszuführen hat. Lose ist der Verein mit dem sächsischen Gymnasiallehrer- und dem Realschullehrerverein verbunden. Eine 1892/93 angestrebte Verschmelzung mit dem ersteren kam nicht zu stande. Engere Beziehungen verknüpfen ihn aber mit dem Allgem. deutschen Realschulmännerverein, in dessen Ausschuß ein sächsisches Mitglied sitzt. Er erfreut sich des Wohlwollens des Ministeriums, welches meistens einen seiner Räte zur Hauptversammlung entsendet.

Am 27. Mai 1885 gründete der sächsische Realschulmännerverein die Witwen- und Waisenkasse von Lehrern an höheren Schulen Sachsens. Sie ist juristische Person, hat ihren Sitz in Dresden und den Zweck, Witwen und Waisen ihrer verstorbenen Mitglieder zu unterstützen. Mitglied kann jeder an einer öffentlichen höheren Schule Sachsens fest oder provisorisch angestellte, noch nicht 50 Jahre alte Lehrer werden. 1895 152 Mitglieder. Eintrittsgeld bis zum vollendeten 30. Lebensjahre 10 M, in den folgenden vier fünfjährigen Zeiträumen bezw. 25, 45, 70, 100 M. Jahresbeitrag 5 M. Die Mitgliedschaft geht verloren beim Ausscheiden aus dem öffentlichen Schuldienste vor Ablauf einer fünfjährigen Mitgliedschaft, die Emeritierung ausgenommen; bei rechtskräftiger Verurteilung wegen einer entehrenden Handlung; beim Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte. Die Kasse besteht aus dem Stammvermögen, in welches seine Zinsen, die Eintrittsgelder, Jahresbeiträge, Geschenke und Zuwendungen, aus der Rücklage, in welche ihre Zinsen, Überschüsse der Unterstützungsgelder (s. u.), verfallene Unterstützungen, Geschenke und Zuwendungen fließen, und aus den Stiftungen: zur Zeit der Hochschul- und der Töchterheimstiftung, welche bezw. 1880 vom Dresdener Realschulmännerverein, 1890 von Frauen und Verwandten von Lehrern der Annenschule zu Dresden gegründet wurden. Näheres unten! Die Kassenverwaltung erfolgt durch die Hauptversammlung, den Vorstand und den Aufsichtsrat. Die Hauptversammlung, welche spätestens im Juni tagt, wählt die 7 Vorstandsmitglieder auf 2 Jahre, die 5 Aufsichtsmitglieder auf 1 Jahr, nimmt die Jahresrechnung und den vom Vorstande vorgeschlagenen Verteilungsplan der im laufenden Jahre zu gewährenden Unterstützungen entgegen und beschließt über etwaige Anträge. Der Vorstand, aus welchem jährlich abwechselnd 3 und 4 Mitglieder ausscheiden, wählt aus seiner Mitte den Vorsitzenden, seinen Stellvertreter, den Schriftführer und den Kassierer, welch' letztere beiden von den Beisitzern vertreten werden, hat das Recht der Ergänzungswahl und beauftragt in den einzelnen Lehrkörpern Vertrauensmänner mit den Kassenangelegenheiten. Der Vorsitzende leitet die Kassengeschäfte, führt die Mitgliederliste, beruft und leitet die Vorstands- und die Hauptversammlungen und weist alle Ausgaben an. Der Aufsichtsrat, mit dem Obmann an der Spitze, prüft die Jahresrechnung und den Kassenbestand, berichtet darüber der Hauptversammlung und entscheidet zusammen mit dem Vorstande Streitigkeiten hinsichtlich der Rechte und Pflichten der Mitglieder. Zu Unterstützungen werden $^2/_3$ der im verflossenen Jahre erwachsenen Zinsen des Stammvermögens verwendet, abzüglich etwaiger Stückzinsen. Jede Witwe erhält 3, jede Halbwaise 1, jede Vollwaise 2 Teile. Mit der Summe aller Teile werden die verfügbaren Zinsen dividiert. Übersteigt der Quotient 8 M, so fließt der Überschuß in die Rücklage; erreicht er aber nicht 8 M, so wird der Fehlbetrag bis zur Hälfte aus der Rücklage gedeckt. Die Unterstützungen werden am 30. Juni und 31. Dezember nachgezahlt. Unterstützungsberechtigt werden im laufenden Jahre die Witwen und Waisen der im vorigen Jahre verstorbenen Mitglieder, die Witwen ausgenommen, deren Ehemänner erst während des letzten Krankenlagers heirateten oder Kassenmitglieder wurden. Die Unterstützung einer Witwe erlischt bei Wiederverheiratung, die einer Waise bei genügender Versorgung, jedenfalls aber mit zurückgelegtem 21. Lebensjahre. Ende 1894 betrug das Stammvermögen 9443,49 M, die Rücklage 113,69 M. Unterstützungen wurden 1889/94 gezahlt 948,90 M. 1895 waren zu unterstützen 7 Witwen und 8 Waisen, darunter 3 Vollwaisen. — Die Hochschulstiftung soll Söhnen verstorbener Kassenmitglieder während des Besuchs einer Hochschule Stipendien gewähren, wenn sie es bedürftig und würdig sind. Das Kapital wird so lange auf Zinseszins angelegt, bis die jährlichen Zinsen 60 M betragen. Dann wird die Stiftung wirksam, doch werden nur $^2/_3$ der Zinsen verteilt, der Rest wird zum Kapital geschlagen. Ende 1894

Digitized by Google

Bestand 213,95 M. Der Vorstand verwaltet die Stiftung und verleiht die Stipendien. — Die Töchterheimstiftung soll unverheirateten Töchtern verstorbener Kassenmitglieder Unterkunft in einem Töchterheim gewähren, wenn das zur Errichtung oder Erwerbung eines solchen Heims erforderliche Vermögen vorhanden ist. Bis dahin werden die eingehenden Gelder auf Zinseszins angelegt. Verwalter ist bis auf weiteres der Vorstand. Ende 1894 Bestand: 590,53 M.

c) **Verein sächsischer Realschullehrer**, gegründet am 19. Juni 1892 in Dresden auf Anregung der Lehrkörper von Meissen und Großenhain (Siehe vorher unter b). Früher schon hatte Direktor Prof. Gesell-Grimma die „Freie Vereinigung sächsischer Realschullehrer" gegründet. Vereinszweck ist, die Realschulen nach innen und außen zu heben, sowie die Interessen ihrer Lehrer zu wahren und zu fördern. Ordentliches Mitglied kann jeder Lehrer an einer Realschule Sachsens werden, außerordentliches ohne Stimmrecht jede Person, welche den Realschulen besonderes Interesse entgegen bringt. Für hervorragende Verdienste im Sinne des Vereins werden auch Ehrenmitglieder ernannt. 1895 293 Mitglieder. Jahresbeitrag 2 M. Der Vorstand, aus dem Vorsitzenden, dem Schriftführer, dem Schatzmeister und 3 Beisitzern bestehend, ernennt nach Bedürfnis Ausschüsse zur Bearbeitung besonderer Angelegenheiten und hat das Recht der Zuwahl. Mit jedem Lehrkörper verkehrt er durch dessen Vertrauensmann. Der Vorsitzende vertritt den Verein, leitet seine Geschäfte und alle Sitzungen und sorgt für die Ausführung der Beschlüsse. Über weniger wichtige Angelegenheiten kann er die Entscheidung der Vorstandsmitglieder schriftlich einholen, in besonders dringenden Fällen aber selbständig entscheiden. Das Vereinsjahr beginnt mit dem 1. September. Die Hauptversammlung tagt in der Regel in den Michaelisferien. Ein Ortsausschuß bereitet ihre Äußerlichkeiten vor. Ihr gehen eine vereinigte Sitzung des Vorstandes und der Vertrauensmänner, dann eine Vorversammlung am ersten und die Abteilungssitzungen am zweiten Tage vorher. Die Vorversammlung nimmt den Jahres- und den Kassenbericht, Bericht über die Witwen- und Waisenkasse von Lehrern an höheren Schulen Sachsens und Anträge entgegen und stellt endgiltig die Tagesordnung der Hauptversammlung fest. Die Abteilungssitzungen behandeln Themata der verschiedensten Unterrichtsgegenstände. 1895 fanden solche für Deutsch, für Französisch und Englisch, für Geschichte, für Geometrie und Algebra, für Zeichnen statt. Die Hauptversammlung begrüßt die Gäste, nimmt einen Vortrag entgegen, ferner die Berichte über die Vorversammlung und über die Abteilungssitzungen und wählt den neuen Vorstand. Nach Schluß findet Festtafel statt. Der dritte Tag dient zu vorbereiteten Ausflügen. Vereinsorgan ist die Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. (S. Päd. Presse.) —

4. **Württemberg.** a) **Verein der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten Württembergs**, gegründet am 10. Mai 1890 in der Landesversammlung zu Eßlingen. Vorsitzender wurde Dr. v. Planck, Rektor des Karlsgymnasiums zu Stuttgart. Zweck: die Förderung von Schule und Unterricht humanistischer Richtung durch Erörterung wissenschaftlicher und technischer Fragen, sowie die Vertretung der Standesinteressen der Lehrer. Mitglied des Vereins kann jeder an einer höheren Lehranstalt des Landes fest oder provisorisch angestellte oder angestellt gewesene Lehrer werden. Der Jahresbeitrag wird jährlich festgesetzt. 1895 350 Mitglieder. Die laufenden Geschäfte besorgt ein Ausschuß von 7 Mitgliedern, welcher das Recht der Zuwahl hat. Er wird vom Vorsitzenden nach seinem Ermessen oder auf Wunsch zweier Mitglieder berufen. Seine Aufgabe ist, die ordentlichen und etwa notwendig werdenden außerordentlichen Landesversammlungen vorzubereiten, zu berufen und zu leiten, die Vereinsgelder zu verwalten und insbesondere auch die Wahrung der Standesinteressen dauernd im Auge zu behalten. Die Landesversammlung, in welche Gäste nach Anzeige beim Ausschuß eingeführt werden können, der auch die Mitglieder der Oberstudienbehörde einzuladen hat, tritt regelmäßig nach einem von ihr selbst zu bestimmenden Zeitraume zusammen, setzt Ort und Jahreszeit der nächsten Versammlung und den Jahresbeitrag fest, nimmt die Berichte des Ausschusses über seine Thätigkeit und über die Kassenverwaltung (Vereinsvermögen 1895 1306,95 M) entgegen und wählt in geheimer Abstimmung den neuen Ausschuß, zunächst den Vorsitzenden und dann die übrigen 6 Mitglieder, von denen 3 der oberen, 3 der unteren Abteilung der Gymnasien angehören sollen, und zwar unter den letzteren wenigstens ein Vertreter der Land-Lateinschulen. Der Ausschuß wählt dann selbständig aus seiner Mitte den stellvertretenden

Digitized by Google

Vorsitzenden, den Rechner und den Schriftführer. 1895 beriet die Versammlung über die pädagogisch-didaktische Vorbildung der Lehrer und sprach schließlich die Sätze aus: Auf der Hochschule soll Gelegenheit geboten werden, Vorlesungen über Geschichte und Theorie der Pädagogik zu hören. Der Besuch solcher Vorlesungen soll eine Voraussetzung der Dienstprüfung bilden. Jeder Kandidat soll nach dem Bestehen der wissenschaftlichen Dienstprüfung einen in der Regel ein Jahr dauernden Kurs an einer höheren Lehranstalt durchmachen, wo er durch Anhören von Unterrichtsstunden und eigenes Erteilen von solchen sowie durch schriftliche Ausarbeitungen und mündliche Erörterungen über pädagogisch didaktische Gegenstände in die Lehrthätigkeit eingeführt werden soll. Der Ausschuß hatte im Auftrage der letzten Versammlung an das Kultusministerium eine Eingabe gerichtet mit einer Reihe von Wünschen, namentlich auch finanzieller Art. Zu dem darauf erfolgten Bescheide gab der Vorsitzende namens des Ausschusses folgende von der Versammlung mit Beifall aufgenommene Erklärung ab: Der Erlaß enthält neben der Zulassung einer etwas günstigeren Berechnungsweise der Dienstalterszulagen die Erklärung, daß die Einrichtungen der Dienstprüfung und der Beaufsichtigung der kleineren Landlateinschulen einer eingehenden Prüfung unterzogen werden sollen. Für die darin liegende Berücksichtigung seiner Wünsche weiß der Verein geziemenden Dank. Weiterhin werden zwar einige andere Wünsche nicht befriedigt und hauptsächlich wird die finanzielle Besserstellung des höheren Lehrerstandes unter Hinweis vornehmlich auf die gegenwärtige ungünstige Finanzlage des Staates als wenigstens zur Zeit unausführbar bezeichnet, dagegen ist in dem Erlasse ausdrücklich ausgesprochen, daß die Unterrichtsverwaltung die Sache der Besserstellung unseres Standes mit den seither hierfür geschehenen Schritten nicht als abgeschlossen betrachtet. Der Verein erkennt darin die für ihn sehr wertvolle grundsätzliche Anerkennung der Berechtigung seiner Bestrebungen und wird, hierdurch ermutigt, in der Verfolgung derselben mit Beharrlichkeit fortfahren. Hierin schloß sich der mit Mehrheit angenommene Antrag: Der Ausschuß wird beauftragt, womöglich zusammen mit dem Ausschusse des Reallehrervereins in nächster Zeit eine Bittschrift zu entwerfen und an die Ständekammern zu übermitteln, in der diese gebeten werden, dahin wirken zu wollen, daß die Staatsregierung für den Etat 1897/99 eine Vorlage ausarbeiten möge, durch die den begründeten Wünschen des höheren Lehrerstandes Rechnung getragen wird. Die Beratung über die Beschaffung eines Vereinsblattes sah von der Benutzung des mit Staatsunterstützung erscheinenden Neuen Korrespondenzblattes und der Süddeutschen Blätter für höhere Unterrichtsanstalten u. s. w. sowie von der Gründung eines eigenen Blattes ab und wählte die in Karlsruhe erscheinenden „Südwestdeutschen Schulblätter“ (siehe unten unter Baden und Päd. Presse) zum Vereinsblatt mit freigestelltem Abonnement. Ferner wurde auf Antrag des Ausschusses beschlossen, eine von Cramer-Eßlingen ausgearbeitete Dienstaltersliste der fest angestellten Lehrer, Hilfslehrer und Kandidaten auf Vereinskosten drucken und allen Vereinsmitgliedern kostenfrei zugehen zu lassen. Endlich fiel noch mit großer Mehrheit der Beschluß: Der Ausschuß wird beauftragt, dahin zu wirken, daß der schriftliche Verkehr zwischen den Präzeptoren auf dem Lande und der Behörde ohne Vermittelung der Studienkommission durch den technischen Inspektor geschehe. Ein angekündigter Vortrag über die Gründung einer Unterstützungskasse für die Vereinsmitglieder fiel wegen Zeitmangels aus. Dem Schlusse der Verhandlungen folgt ein gemeinschaftliches Mittagsmahl.

b) **Württembergischer Reallehrer-Verein**, gegründet 1846 durch Lehrer der Stuttgarter und einiger benachbarter Realschulen. Seine Satzungen unterliegen zur Zeit (1896) einer Umarbeitung. Mitgliederzahl gegen 300. Vereinszeitschrift: Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Der Verein ist in ständiger Fühlung mit dem vorigen. Hilfskassen besitzt er nicht. Auf seinen Versammlungen erscheinen auch Vertreter der vorgesetzten Behörden und nehmen auch an den Verhandlungen teil. —

5. **Baden.** Verein der akademisch gebildeten Lehrer an den badischen Mittelschulen, d. i. an den Voll- und Nichtvollanstalten, höheren Töchterschulen u. s. w., gegründet am 27. Mai 1885 in Baden-Baden auf Anregung von Prof. Dr. Neumann. In den Verhandlungen trat besonders Gymnasialdirektor Prof. Dr. Uhlig-Heidelberg hervor, welcher auch Vorsitzender wurde, der er zur Zeit noch ist. Schon 1861 bis 1869 fanden 6 „allgemeine Versammlungen aus dem Kreise der Mittelschule zur Besprechung gemeinsamer Berufsangelegenheiten“ statt. Ein Ausschuß von 3—5 gewählten Mitgliedern

Digitized by Google

setzte die Tagesordnung und ein Programm mit bestimmten Leitsätzen auf Grund eingesandter Verhandlungsgegenstände fest. Es wurden Berichterstatter, später auch Gegenberichterstatter bestimmt. Die Hauptversammlung erstreckte sich auf 2 Tage und verlief in gemeinschaftlichen und teilweise auch in Abteilungs-Sitzungen [a) für Gelehrten- —, b) für höhere Bürgerschulen]. Die Verhandlungen wurden das erste Mal gedruckt, später, im Auszuge geschrieben, der leitenden Behörde vorgelegt. Diese Versammlungen waren die Vorläufer des 1871 gegründeten „Gymnasiallehrervereins," der aber, da ihm die rechte Lebenskraft mangelte, schon 1875 wieder einging. Das Nähere giebt Prof. Keim-Karlsruhe in den Südwestdeutschen Schulblättern 1896 Nr. 1—4. — Zweck: die Erörterung pädagogischer Fragen und die Förderung der Interessen der höheren Schulen und des höheren Lehrerstandes. Mitglied kann werden, wer zu der Zahl der akademisch gebildeten Lehrer an den badischen Mittelschulen gehört oder früher gehörte. Jahresbeitrag früher, und für Praktikanten auch jetzt noch, 1 M, seit dem 1. Januar 1895 4 M. 1895 460 Mitglieder, d. h. fast sämtliche akademisch gebildeten Lehrer, unter ihnen fast alle Direktoren und drei technische Mitglieder des Großherzoglichen Oberschulrats. Vereinsblatt waren seit dem 1. Januar 1888 die Badischen Schulblätter, welche seit dem 1. Januar 1890 unter dem Namen Südwestdeutsche Schulblätter auch den Vereinen akademisch gebildeter Lehrer des Großherzogtums Hessen und Elsaß-Lothringens als solches dienten. Für die letztgenannten Vereine wurden eigene Schriftleitungen eingesetzt, die Leitung des ganzen Blattes blieb aber dem Verein Baden, in dessen Eigentum es überging. Seit dem 1. Januar 1895 sind die fest angestellten badischen Vereinsmitglieder es zu halten verpflichtet, wodurch ihr Jahresbeitrag sich auf 4 M erhöht hat. Im Juli 1895 trat auch der Verein der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten Württembergs mit eigener Schriftleitung dem Blatte bei, welches nunmehr den Namen führt: Südwestdeutsche Schulblätter, Organ der Vereine akademisch gebildeter Lehrer in Baden, Hessen und Elsaß-Lothringen, sowie des Vereins der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten Württembergs. (S. Päd. Presse.) Der Vorstand besteht aus 7 Mitgliedern, welche die Geschäfte des Vorsitzenden, Schriftführers, Rechners und der Beisitzer unter sich verteilen. Er kann durch Zuwahl sich ergänzen und erweitern. Er besorgt alle laufenden Geschäfte, verkehrt mit den Vereinsmitgliedern an einer Anstalt durch ihren Vertrauensmann, beruft die Hauptversammlung, setzt ihre Tagesordnung fest und erstattet den Jahresbericht. Die Hauptversammlung wählt den Vorstand, nimmt den Jahres- und Kassenbericht entgegen und die angemeldeten Vorträge. Nach dem Schlusse jeder Versammlung vereinen sich die Teilnehmer zu einem Mittagsmahle, bei welchem die Reihe der Trinksprüche die auf den Kaiser und den Großherzog eröffnen. Der Verein besitzt eine Unterstützungskasse, in welche die nicht verwendeten Jahresbeiträge und die Vergütungen fließen, welche ein mit der Allgemeinen Versorgungsanstalt zu Karlsruhe abgeschlossener Vertrag für Versicherungen von Vereinsmitgliedern gewährt, die übrigens auch noch persönliche Vorteile genießen. Die Kasse hatte 1895 gegen 6000 M. Im allgemeinen sollen weder Kapital noch Zinsen angegriffen werden, bis 10000 M zusammen sind. Dann erst sollen die Zinsen zur Unterstützung bedürftiger Amtsgenossen bezw. ihrer Witwen und Waisen verwendet werden. Doch hat man wiederholt jetzt schon arme Witwen mit Summen von 100 M und mehr unterstützt. Drucken ließ der Verein neben anderem eine ganze Reihe Bittschriften an die Landstände. Zu erwähnen sind besonders die wirksam gewesenen Denkschriften: „Die Stellung der Professoren der badischen Mittelschulen nach dem Entwurfe des Beamtengesetzes, besprochen von einer Kommission des Vereins," 1888 verfaßt von Uhlig-Heidelberg und Keim-Karlsruhe; und 1894 den Mitgliedern beider Kammern überreicht: „Der Nachtrag zur Gehaltsordnung und die Mittelschulprofessoren." Die akademisch gebildeten Lehrer stehen jetzt den Richtern unterster Instanz gleich. —

6. **Hessen.** Landesverein akad. geb. Lehrer im Großherzogtum Hessen, vor dem 20. April 1895 genannt „Landesverein von Lehrern höherer Lehranstalten im Großherzogtum Hessen", gegründet Ostern 1885 zu Frankfurt a. M. Schon vorher bestanden Ortsvereine in Darmstadt, Mainz, Gießen, Offenbach, Worms. Weihnachten 1887 traten Mitglieder derselben aus Anlaß der Gehaltsverhältnisse und der bevorstehenden landständischen Beratung des Haushalts für 1885—1888 in Frankfurt zusammen, um in einer Bittschrift den Wünschen Ausdruck zu geben: Gleichstellung mit den Richtern unterster Instanz, Einführung der Dienstalters-

Digitized by Google

stufen, oder, wenn diese vorläufig nicht gewährt werden könnte, gleichmäßige Verteilung der Stellen in die einzelnen Gehaltsklassen unter Aufhebung des Gehaltsunterschiedes zwischen den Lehrern der verschiedenen Arten der höheren Schulen. Da die Bittsteller sich bewußt waren, daß man ihnen nicht sämtliche Wünsche sofort erfüllen würde, daß sie vielmehr öfters wohl anpochen müssen, und daß nur ein fester Zusammenschluß zum Ziele führen würde, so schritten sie zur Gründung des Vereins. Zweck: Wahrung der Interessen der Vereinsmitglieder. Mitglied kann jeder fest angestellte Lehrer sowie jeder nach bestandener Staatsprüfung zum Acceß (d. i. zum Seminar- und zum Probejahr) zugelassene oder provisorisch verwendete Kandidat (Lehramtsassessor) werden, welcher die Satzungen schriftlich anerkennt; ebenso jeder seminarisch gebildete, als Staatsdiener an einer höheren Lehranstalt angestellte Lehrer. 1896 417 Mitglieder und 1 Ehrenmitglied, der einzige dem Verein angehörige Direktor. Die Direktoren können nämlich nach den Statuten, welche nur von „Lehrern" sprechen, nicht Mitglieder werden. In der 2. Generalversammlung 1896 fand ein Antrag Annahme, nach welchem sich die Ortsvereine und Lehrkörper der verschiedenen Anstalten eingehend mit der Frage, ob Direktoren Vereinsmitglieder werden können, befassen und dem Ausschuß Bericht erstatten sollen. Jahresbeitrag 1 M. Die Geschäfte besorgt ein Ausschuß von 9 Mitgliedern, von denen je 3 aus einer Provinz sind. Er wählt aus seiner Mitte den Vorsitzenden, welcher den Verein vertritt, seine Geschäfte leitet und den Vorsitz in der Generalversammlung führt; ferner seinen Stellvertreter und den Schriftführer, welcher gleichzeitig die Kasse verwaltet. Vorsitzender und Schriftführer sollen an demselben Orte wohnen. Der Ausschuß versammelt sich auf Einladung des Vorsitzenden und bereitet alle seitens des Vereins zu ergreifenden Maßregeln vor. Mit den Mitgliedern an einer Anstalt und der Ortsvereine verkehrt er durch ihren Vertrauensmann. Dieser hat unter anderem zu Anfang jedes Halbjahres über Personal-, Titel- und Gehaltsveränderungen einen Fragebogen auszufüllen, in den auch Wünsche aufgenommen werden können. Das Vereinsjahr beginnt am 1. April. Samstags nach Ostern findet die ordentliche Generalversammlung in Frankfurt statt. Eine außerordentliche muß von einem Drittel sämtlicher Mitglieder beantragt sein. Die ordentliche zerfällt in die Vertrauensmänner- und in die Hauptversammlung. Erstere erledigt die Vereinsgeschäfte, letztere nimmt den Jahres- und den Kassenbericht (1895 1067, 50 M Vermögen), Anträge und die Vorträge entgegen. Am Schlusse erfolgt die Wahl des Ausschusses. Mit einem gemeinsamen Mahle schließt die Generalversammlung. Vereinsblatt sind die „Südwestdeutschen Schulblätter". — Mit der Allgemeinen Versorgungsanstalt in Karlsruhe ist ein Vertrag geschlossen, welcher bis 1901 bei der Lebensversicherung von Vereinsmitgliedern nicht nur diesen, sondern auch dem Verein selbst Vorteile zuwendet. Solche gewährt auch ein Vertrag mit der Aachen-Münchener Feuerversicherungsgesellschaft. —

7. Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz. Verein Mecklenburgischer Schulmänner, gegründet am 7. Oktober 1872 zu Güstrow. Die erste Anregung ging angeblich von Schwerin aus. Besonders verdient um die Gründung machte sich Oberlehrer Dr. A. Meyer. Auf seine Veranlassung fand, wahrscheinlich ausgangs der 60er Jahre, eine erste Zusammenkunft von Lehrern höherer Schulen zu Kleinen bei Schwerin statt, wo man aber über die Vorbesprechungen nicht hinausgekommen zu sein scheint. Der Krieg drängte dann die Sache in den Hintergrund, so daß erst 1872 die Gründung endgiltig erfolgte. Als Mitbegründer und Förderer des Vereins ist vor allen Direktor Dr. Raspe-Güstrow zu nennen. Zweck: Verhandlungen über Gegenstände des höheren Schulwesens und über die Interessen der Lehrer an den höheren Schulen. Mitglieder sind die an einer öffentlichen höheren Lehranstalt beider Großherzogtümer angestellten oder aus einem derartigen Lehramt in ehrenvoller Weise ausgeschiedenen Lehrer nach vorhergegangener Beitrittserklärung. Die technischen Räte der Unterrichtsbehörden sind berechtigt, den Verhandlungen beizuwohnen, auch Mitglieder zu werden. September 1895 90 Mitglieder, darunter Oberschulrat Dr. Hartwig-Schwerin und Konsistorialrat Praefcke-Neustrelitz. Den Jahresbeitrag setzt alljährlich die Hauptversammlung fest. Drei oder mehr Vereinsmitglieder einer Schule bilden einen Zweigverein, weniger als drei können sich einem Zweigverein desselben Ortes anschließen. Mehrere Zweigvereine eines Ortes können sich zu einem Ortsverein vereinigen. Die innere Gestaltung dieser Vereine ist ihnen selbst überlassen. 1895 bestanden 6 Orts- bezw. Zweigvereine mit 77 Mitgliedern. Jeder Verein wählt für die Hauptversammlung min-

Digitized by Google

bestens 2 Abgeordnete, die er aber rücksichtlich der Abstimmung nicht binden darf. Vereine von mehr als 9 Mitgliedern haben das Recht, 3 Abgeordnete, von mehr als 14 deren 4 u. s. w. zu wählen. Der Vorstand, aus 5 Mitgliedern bestehend, wird von der Hauptversammlung auf 3 Jahre gewählt. Er verteilt die Geschäfte unter seine Mitglieder, von denen aber jedes verpflichtet ist, bei ihm einlaufende Vereinsangelegenheiten sofort den übrigen mitzuteilen und einen Beschluß über ihre weitere Behandlung herbeizuführen. Er besorgt alle Veröffentlichungen, teilt den Zweig- und Ortsvereinen bis Ende Oktober die Beratungsgegenstände mit, welche er aus den von der letzten Hauptversammlung vorgeschlagenen ausgewählt hat, empfängt bis Ende April ihre Berichte und Gegenberichte nebst den Protokollen und ernennt zur Hauptversammlung für jeden Gegenstand einen Berichterstatter und Gegenberichterstatter. Leitsätze der letzteren hat er den Zweig- und Ortsvereinen spätestens 14 Tage vor der Versammlung mitzuteilen. Nicht derartig vorbereitete Vorträge, Anträge und Leitsätze ist er berechtigt zuzulassen, falls sie ihm rechtzeitig vorher angemeldet wurden. Er bestimmt Zeit und Ort der Versammlung, über ihren Ausfall in dem Jahre, in welchem der deutsche Philologentag in der Nähe stattfindet, ferner über die Zulassung von Gästen zu den Verhandlungen. Er wählt den Vorsitzenden, legt vor Eintritt in die Tagesordnung Rechnung und erstattet den Jahresbericht. Ihm sind auch die Anordnungen für die gesellige Vereinigung nach Schluß der Verhandlungen überlassen, sowie auch hier die Zulassung von Gästen. Die Hauptversammlung findet in den Michaelisferien statt. Sie bestimmt die Reihenfolge der Punkte der Tagesordnung und hat das Recht, bindende Vorschläge für die Verhandlungsgegenstände des nächsten Jahres zu machen. Zur Abstimmung, sowie zur Vorstandswahl sind alle anwesenden Vereinsmitglieder berechtigt. Über Fragen aber, welche die Einrichtung des Vereins betreffen, stimmen nur die Abgeordneten der Zweig- und Ortsvereine ab. 1894 wurden versuchsweise im Anschlusse an die Hauptversammlung Sektionssitzungen eingerichtet, eine neusprachliche, eine geschichtliche und eine physikalische. 1895 fanden jedoch keine statt. Sie sollen aber beibehalten werden und nur je nach Bedarf stattfinden. Alle akademisch gebildeten Lehrer der höheren Schulen, ob Mitglieder des Vereins oder nicht, haben das Recht, an ihnen teilzunehmen und mit abzustimmen. —

8. **Sachsen-Weimar.** Verein der Lehrer an den höheren Lehranstalten des Großherzogtums Sachsen-Weimar, gegründet am 2. April 1888 in Weimar. Die Anregung ging von Jena aus, und das Hauptverdienst um das Zustandekommen des Vereins erwarb sich Professor Dr. Rasch. Zweck: Die Förderung des Verkehrs unter den Lehrern an den höheren Schulen des Großherzogtums und die Vertretung ihrer Standesinteressen. Mitglieder können werden die angestellten und die im Ruhestande befindlichen Lehrer sowie die Mitglieder der Schulverwaltung. Jahresbeitrag 1 M. 78 Mitglieder im Oktober 1895. Der Vorstand, aus 7 Mitgliedern bestehend, hat das Recht der Zuwahl. Für die in ihm nicht vertretenen Lehrkörper werden Vertrauensmänner gewählt. Er vertritt den Verein nach außen, beruft die allgemeinen Versammlungen, für welche er die Vorlagen vorzubereiten hat, erstattet den Jahresbericht und führt die Beschlüsse aus. Jedes Jahr findet mindestens eine allgemeine Versammlung statt, in der Regel zwischen den Oster- und den Sommerferien. Standesgenossen dürfen als Gäste an ihr teilnehmen. Sie wählt den Vorstand für das nächste Jahr und den Ort der nächsten Versammlung. Beträgt bei anderen Beschlüssen die Mehrheit weniger als die Hälfte sämtlicher Vereinsmitglieder, so kann die Minderheit die schriftliche Abstimmung aller Vereinsmitglieder beantragen. Außerordentliche allgemeine Versammlungen beruft der Vorstand nach eigenem Ermessen oder auf Antrag von mindestens 9 Mitgliedern. Von Vereins wegen werden die „Blätter für höheres Schulwesen“ gehalten. Die allgemeine Versammlung von 1895 beauftragte den Vorstand, den Versuch einer Verbindung mit gleichen Vereinen, zunächst der thüringischen Länder, zu machen. Die Entscheidung in dieser Angelegenheit sollte die nächste allgemeine Versammlung treffen. —

9. **Braunschweig.** Als 1888 eine Neuregelung der Gehälter der Gymnasiallehrer bevorstand, traten in den einzelnen Lehrkörpern diejenigen Lehrer zusammen, welche Fühlung mit Regierungs- und Abgeordnetenkreisen hatten, um diesen ihre Wünsche zu unterbreiten. Nach der Fertigstellung des Haushaltungsplanes erschien es wünschenswert, die Vereinigung, welche sich inzwischen herausgebildet hatte, für künftige Fälle zu erhalten, und so wurde in einer

Digitized by Google

Versammlung aller fest angestellten akademisch gebildeten herzoglichen Gymnasiallehrer — die Direktoren ausgenommen — am 11. Oktober 1890 der Gesamtausschuß zur Vertretung der Interessen der akademisch gebildeten Gymnasiallehrer des Herzogtums Braunschweig gegründet. Er setzt sich zusammen aus den alljährlich am 1. April gewählten Sonderausschüssen bezw. Vertrauensmännern der einzelnen Gymnasien. Die Sonderausschüsse der 3 Gymnasien der Stadt Braunschweig bilden zusammen den geschäftsführenden Ausschuß, dessen Vorsitz alljährlich unter ihnen wechselt. Ein fester Jahresbeitrag wird nicht erhoben, da alle notwendigen Ausgaben durch freiwillige Beiträge gedeckt werden. Am ersten Tage der Michaelisferien findet eine allgemeine Versammlung statt, in welcher alle fest angestellten akademisch gebildeten Lehrer anwesend sein und sich an den Verhandlungen beteiligen können. Bei Abstimmungen hat jedes Gymnasium eine Stimme. Sonnabend vor Pfingsten findet eine nur der Geselligkeit gewidmete Wanderversammlung statt, zu welcher auch die Direktoren, Hilfslehrer und Kandidaten eingeladen werden. Alle geschäftlichen Besprechungen und Sitzungen sind durchaus vertrauliche, Mitteilungen aus ihnen dürfen nur von fest angestellten akademisch gebildeten Lehrern der Staatsanstalten gemacht werden. Auch eine Benutzung der Presse ist im allgemeinen ganz ausgeschlossen und bedarf im besonderen Falle der Zustimmung des Geschäfts- bezw. des Gesamtausschusses. —

10. Sachsen-Meiningen. Verein der akademisch gebildeten Lehrer an den staatlichen höheren Lehranstalten des Herzogtums Sachsen-Meiningen, gegründet am 13. April 1892 in einer nach Hildburghausen berufenen Versammlung, hauptsächlich auf Betreiben von Prof. Kircher und Dr. Horn-Meiningen. Zweck: Erörterung allgemein- und schulwissenschaftlicher Fragen, Vertretung der Standesinteressen der Lehrer an den oben genannten Anstalten, Förderung des Verkehrs unter ihnen. Mitglieder können werden die akademisch gebildeten Lehrer der Gymnasien in Meiningen und Hildburghausen, der Realgymnasien in Meiningen und Saalfeld und der Realschule in Sonneberg. Emeritierte Lehrer können dem Vereine angehören. Jahresbeitrag 1 M. Der Vorstand besteht aus 7 Mitgliedern: dem Vorsitzenden, seinem Stellvertreter, dem Schriftführer, dem Kassenführer und 3 Beisitzern und zwar so, daß jede Anstalt vertreten ist. Er hat das Recht der Ergänzung, hat die allgemeinen Versammlungen zu berufen, auch außerordentliche nach eigenem Ermessen oder auf Antrag von mindestens 9 Mitgliedern, den Jahresbericht vorzulegen, Vorlagen vorzubereiten, die Beschlüsse auszuführen und den Verein zu vertreten. Jedes Jahr findet mindestens eine allgemeine Versammlung zwischen Ostern und den Sommerferien, bis jetzt immer am Trinitatissonntage, statt. Sie wählt den Vorstand und den Ort für die nächste Versammlung durch Mehrheitsbeschluß. Beträgt bei anderen Beschlüssen die Mehrheit weniger als die Hälfte sämtlicher Vereinsmitglieder, so kann die Minderheit die schriftliche Abstimmung aller Vereinsmitglieder beantragen. Noch stehen die akademisch gebildeten Lehrer in den äußeren Verhältnissen hinter ihren Amtsgenossen in Preußen weit zurück, doch hat ihre Lage sich schon erheblich gebessert. —

11. Anhalt. Verein wissenschaftlich gebildeter Lehrer Anhalts, gegründet 1893 in Köthen von Vertretern der höheren Lehranstalten auf Anregung des Oberlehrers Nouvel-Köthen, welcher auch bis jetzt den Vorsitz führte. Zweck: die Pflege kollegialischen Sinnes und freundschaftlicher Beziehungen, sowie die Aussprache über die den Beruf und Stand im allgemeinen, das Fach im besonderen betreffenden Fragen. Mitglied kann jeder wissenschaftlich gebildete Lehrer Anhalts werden. 1895 72 Mitglieder, von denen manche außerdem dem Provinzialverein Sachsen angehören. Jahresbeitrag 3 M. Hat eine Anstalt wenigstens 4 Vereinsmitglieder, so wählen sie einen Vertrauensmann, hat sie weniger, so schließen sie sich den Vereinsmitgliedern einer anderen Anstalt an. Den Vorstand bilden die Vertrauensmänner, welche jährlich aus ihrer Mitte den Vorsitzenden, seinen Stellvertreter, den Schriftführer und den Kassenwart wählen. Jedes Jahr findet eine ordentliche Hauptversammlung statt, für welche der Ort zwischen den 4 Hauptstädten wechselt. Sie nimmt den Jahres- und den Kassenbericht entgegen, verhandelt über Standesangelegenheiten (1895 unter anderen über die Anrechnung des Militärjahres), und dann folgt ein Vortrag. Mit einem gemeinsamen Mittagsmahl endet die Versammlung. Der Verein erfreut sich des Wohlwollens der vorgesetzten Behörden. —

12. Lübeck. Oberlehrerverein, gegründet im November 1887 von dem größten Teile der

Digitized by Google

akademisch gebildeten Lehrer des Katharineums und der Realschule. Zweck: Pflege der Kollegialität und die Besprechung und Förderung aller gemeinsamen Angelegenheiten. Die Mitgliedschaft kann jeder akademisch gebildete Lehrer erwerben, welcher an einer der höheren Lübecker Staatsschulen angestellt ist. Sie erlischt durch Aufgabe des Lehramts, aber nicht durch Pensionierung. 1895 27 Mitglieder. Der Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, dem Schriftund dem Kassenführer. Letzterer muß erforderlichenfalls den Schriftführer, dieser den Vorsitzenden vertreten. Der Vorsitz muß alle Jahre wechseln. Das Vereinsjahr beginnt mit dem 1. Oktober. Im Winterhalbjahr findet jeden Monat eine ordentliche Versammlung statt. In der ersten wird die Jahresrechnung gelegt und der Vorstand gewählt. Die Ablehnung einer Wahl ist nicht gestattet. Außerordentliche Versammlungen beruft der Vorsitzende nach eigenem Ermessen oder auf Antrag von wenigstens 5 Mitgliedern. Beschlußfähig ist jede Versammlung, in welcher mindestens die Hälfte der Mitglieder anwesend ist. Nur bei der Vorstandswahl wird hierauf keine Rücksicht genommen. Die Verhandlungen sind vertraulich. Beziehungen zu den Behörden bestehen nicht. —

13. **Hamburg**. Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs, gegründet am 28. Februar 1884. Zweck: Die Förderung und Wahrung gemeinsamer Interessen. Als solche gelten praktische, insbesondere die Vertretung des Standes nach außen; wissenschaftliche, d. h. die Erleichterung des Gedankenaustausches über Beruf und Wissenschaft; gesellige, besonders die Förderung des kollegialischen Verkehrs der Mitglieder untereinander. Zur ordentlichen Mitgliedschaft berechtigt sind die Direktoren, Professoren und Oberlehrer der höheren Staatsschulen sowie die wissenschaftlichen Lehrer der Hansaschule in Bergedorf, der Unterrichtsanstalten des Klosters St. Johannis und des Lehrerseminars. Doch stimmen über praktische Interessen, welche nur die Lehrer der höheren Staatsschulen angehen, diese allein ab. Außerordentliche Mitglieder können die wissenschaftlichen Hilfslehrer und Probekandidaten der genannten Schulen werden, aber ohne beschließende Stimme und Teilnahme an der Vorstandswahl. Ordentliche Mitglieder, welche in ein anderes staatliches Amt oder in den Ruhestand treten, bleiben, wenn sie es wünschen, Vereinsmitglieder. 1895 116 Mitglieder. Jahresbeitrag 2 M. Der Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, welchen die Februarversammlung, aus den ordentlichen Mitgliedern und aus den Vertretern, welche die Lehrkörper vorher aus ihrer Mitte wählen. Lehrkörper mit 3 und weniger Mitgliedern wählen zum Verkehre mit dem Vorstande einen Vertrauensmann, solche mit 4—8 ein Vorstandsmitglied und seinen Vertreter auf 1 Jahr, solche mit mehr Mitgliedern 2 Vorstandsmitglieder auf 2 Jahre, von denen jährlich eins ausscheidet. Der Vorstand wählt aus seiner Mitte alljährlich den zweiten Vorsitzenden, den Kassenwart und den Schriftführer. Er verteilt die Geschäfte nach eigenem Ermessen und bestimmt über die Verwendung der Vereinsmittel. Ebenso veranstaltet er nach eigenem Ermessen Kommerse, gemeinsame Ausflüge und andere gesellschaftliche Zusammenkünfte, zu denen auch Gäste eingeführt werden dürfen. Die Februarversammlung nimmt den Jahresbericht und die Rechnungslegung des Vorstandes entgegen, wählt den neuen Vorsitzenden, erledigt die übrigen geschäftlichen Angelegenheiten, erörtert gemeinsame Interessen und setzt die Wochentage der in den übrigen Monaten, mit Ausnahme von Juli, August und Oktober, stattfindenden Versammlungen fest. In jeder derselben findet Erörterung wissenschaftlicher Fragen, Besprechung von Berufsgegenständen und ein Vortrag statt, welcher auch Damen zugänglich gemacht werden kann. Daran schließt sich zwangloses geselliges Beisammensein.

Eine Vereinigung wurde schon 1875 durch die Begräbniskasse für Hamburger Lehrer geschaffen. Ihr Zweck ist, beim Todesfalle eines Mitgliedes sofort 300 M an die Hinterbliebenen auszuzahlen. Sind Empfangsberechtigte und auch eine Willensmeinung des Verstorbenen nicht vorhanden, so sorgt der Rechnungsführer für ein würdiges Begräbnis und legt darüber Rechnung. Der etwa verbleibende Überschuß fließt wieder in die Kasse zurück. Mitglieder zu werden sind berechtigt die an den höheren Staatsschulen und den Schulanstalten des Klosters St. Johannis fest angestellten Lehrer und Lehrerinnen, erstere auch für ihre Ehefrauen. Über die Zulassung noch anderer Lehrkörper entscheidet die Jahresversammlung auf Vorschlag des Vorstandes. 1895 131 Mitglieder. Aus den Hamburger Lehrerverhältnissen Ausscheidende können auf Wunsch Mitglieder bleiben. Eintrittsgeld für den, welcher spätestens 3 Monate nach seiner festen Anstellung.

Digitized by Google

und für die Ehefrau, welche spätestens 3 Monate nach ihrer Verheiratung bezw. nach dem Amtsantritt ihres Ehemannes beitritt, bis zum vollendeten 25. Lebensjahre 10 M, für jedes folgende 2 M mehr. Jahresbeitrag für jede Person 6 M. Später Aufgenommene haben die Zahlungen nachzuleisten, zu denen sie bei rechtzeitiger Anmeldung verpflichtet gewesen wären. Wenn die verwendbaren Mittel zu den Begräbnisgeldern nicht ausreichen und der Kapitalfonds angegriffen werden muß, so entscheidet die nächste Jahresversammlung, ob die ihm entnommene Summe durch außerordentliche Beiträge zu ersetzen ist. Der Kapitalfonds wird zur Sicherung des Vereinszwecks und behufs einer künftigen Erhöhung des Begräbnisgeldes aus den Eintrittsgeldern, den Nachzahlungen zu spät Eintretender und aus etwaigen Geschenken und Vermächtnissen gebildet. Seine Zinsen aber sind zu Begräbnisgeldern verwendbar. Der Jahresüberschuß anch. Was von ihm aber 4% der für sämtliche Mitglieder erforderlichen Begräbnisgelder übersteigt, wird zum Kapitalfonds geschlagen. 1895 betrug letzterer 15176,99 M, das Kassenvermögen überhaupt 16748,99 M. Begräbnisgelder wurden bis dahin 6900 M gezahlt. —

14. **Elsaß-Lothringen.** Verein akademisch gebildeter Lehrer in Elsaß-Lothringen, gegründet am 24. Mai 1892 durch den im September 1884 gegründeten Verein der akademisch gebildeten Lehrer zu Straßburg. Sein Zweck ist, für die Förderung der Standesinteressen der akademisch gebildeten Lehrer zu wirken. Diesen sucht er vorzugsweise zu erreichen durch Vorträge und Erörterungen über die amtliche Stellung und Thätigkeit der akademisch gebildeten Lehrer und über die dieselbe betreffende Gesetzgebung, durch Anlegung einer Sammlung von Gesetzen, Verordnungen und Veröffentlichungen aller Art, welche die Stellung der akademisch gebildeten Lehrer betreffen.

Mitglied kann werden, wer zur Zahl der Direktoren und akademisch gebildeten Lehrer Elsaß-Lothringens gehört oder gehört hat. 1895 330 Mitglieder. Der Jahresbeitrag wird jedesmal besonders festgesetzt. Durch Vereinigung der Mitglieder an einer oder mehreren Anstalten desselben Ortes kann eine Ortsgruppe gebildet werden. Jede derselben (1895 16) wählt jährlich für 6—15 ihrer Mitglieder einen Bevollmächtigten, für 16—25 zwei u. s. w. Die Bevollmächtigtenversammlung, welche im Herbste tagen soll und zu der jedes Vereinsmitglied Zutritt hat, hat über die Vereinsangelegenheiten zu beraten und zu beschließen, den Jahresbeitrag festzusetzen und aus ihrer Mitte den Vereinsvorstand zu wählen. Im Falle der Behinderung eines Bevollmächtigten kann die Ortsgruppe einen Ersatzmann wählen; sie kann auch die Stimme ihrer Bevollmächtigten einem derselben übertragen. Der Vorstand, aus dem Vorsitzenden und 6 Mitgliedern bestehend, besorgt die laufende Geschäfte, bestimmt Zeit und Ort der Bevollmächtigtenversammlung, setzt ihre Tagesordnung fest, welche spätestens 10 Tage vorher bekannt zu geben ist, und erstattet den Jahresbericht. Eine Einberufung der Bevollmächtigten muß erfolgen auf Antrag von mindestens 10 derselben. Vereinsblatt sind die Südwestdeutschen Schulblätter, deren Leitung für Elsaß-Lothringen zur Zeit der Vereinsvorsitzende besorgt. Vom Verein kräftig in Angriff genommen sind zur Zeit die wissenschaftliche Hilfslehrer- und die Umzugskostenfrage. —

3. Die über ganz Deutschland verbreiteten Vereine. 1. **Verein deutscher Philologen und Schulmänner.** Den Gedanken seiner Gründung nach dem Beispiele des Vereins der deutschen Naturforscher und Ärzte (1822) faßte Nost-Gotha 1836 auf ihrer Versammlung in Jena. Auf der Fahrt zur 100jährigen Jubelfeier der Georgia-Augusta in Göttingen besprach er ihn mit Thiersch-München, Göttling-Jena und Ritschl-Bonn. Die Festgenossen begeisterten sich für ihn, und am 20. September 1837, dem Tage nach der Feier, wurden in Gegenwart A. v. Humboldts in der Wohnung von F. Ranke die Satzungen der „Philologischen Gesellschaft" von 27 Anwesenden unterschrieben. Von 1844 ab nannte sie sich wie oben, in den Satzungen von 1850 (Berlin) „Verein deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten," in den Satzungen von 1868 (Würzburg) und 1884 (Dessau) wieder wie oben. Beabsichtigt war, einen in ununterbrochener Wirksamkeit stehenden Verein zu gründen und sich nicht auf bloße Zusammenkünfte zu beschränken. Der Vorschlag des Direktors Jakob-Lübeck, einen Dauer-Ausschuß der hervorragendsten Universitäts- und Gymnasiallehrer zu wählen, welcher auf die Gründung kleinerer Vereine hinarbeite, ihnen zeitgemäße Beratungsgegenstände vorschlagen, sie alle 3 Jahre zu einer Generalversammlung einberufen solle, deren mit bedeutender Mehrheit gefaßte Beschlüsse dann für jedes Vereinsmitglied bindende Kraft haben sollten — dieser Vorschlag drang jedoch

Digitized by Google

1838 und 1840 nicht durch. Auch ein 1861 gewählter Ausschuß behufs Umformung des Vereins versagte. Und so ist es denn bei seiner loseren Gestaltung geblieben: alle ein bis zwei Jahre findet eine Wanderversammlung statt, für welche sich der Name „deutscher Philologentag" eingebürgert hat. Jeder berechtigte Teilnehmer ist Vereinsmitglied, so lange die Versammlung dauert. Sie findet gewöhnlich zu Michaelis statt. 1872 und 1891 tagte sie im Mai. Ihre Orte und Jahre waren: Nürnberg 1838, Mannheim 1839, Gotha 1840, Bonn 1841, Ulm 1842, Cassel 1843, Dresden 1844, Darmstadt 1845, Jena 1846, Basel 1847, Berlin 1850, Erlangen 1851, Göttingen 1852, Altenburg 1854, Hamburg 1855, Stuttgart 1856, Breslau 1857, Wien 1858, Braunschweig 1860, Frankfurt a. M. 1861, Augsburg 1862, Meissen 1863, Hannover 1864, Heidelberg 1865, Halle 1867, Würzburg 1868, Kiel 1869, Leipzig 1872, Innsbruck 1874, Rostock 1875, Tübingen 1876, Wiesbaden 1877, Jena 1878, Trier 1879, Stettin 1880, Karlsruhe 1882, Dessau 1884, Gießen 1885, Zürich 1887, Görlitz 1889, München 1891, Wien 1893, Köln 1895. Die nächste tagt 1897 in Dresden. — Irgend ein Geldbeitrag wurde anfänglich nicht erhoben. Die ersten Satzungen sprechen es besonders aus, daß kein der Gesellschaft Beigetretener zu irgend einer Dauer seiner Mitgliedschaft, oder zu irgend einer Leistung verpflichtet sei. Erst die Satzungen von 1850 und 1868 verlangen von jedem Teilnehmer an einer Versammlung einen Beitrag zur Bestreitung der Büreaukosten. Er erreichte 1877 die Höhe von 7 M. Die Satzungen von 1884 setzen ihn auf 10 M fest. — Vereinszweck war und ist: a) das Studium der Philologie in der Art zu fördern, daß es alle Teile derselben mit gleicher Genauigkeit und Gründlichkeit umfaßt; b) die Methode des höheren Unterrichts mehr und mehr bildend zu machen; c) die Wissenschaft aus dem Streite der Schulen zu ziehen und bei aller Verschiedenheit der Ansichten und Richtungen im wesentlichen Übereinstimmung sowie gegenseitige Achtung der an demselben Werke mit Ernst und Talent Arbeitenden zu wahren; d) größere philologische Unternehmungen, welche vereinigte Kräfte in Anspruch nehmen, zu befördern; e) (seit 1868) Fragen der Organisation des Unterrichts und des Schulwesens zu beraten und die gefaßten Beschlüsse eventl. den betr. Landesregierungen vorzulegen. Mitglied konnte werden (1837) „jeder Philolog, welcher dem Staate, dem er angehört, die nötige Gewähr seiner Kenntnisse und Gesinnungen dadurch giebt, daß er an Gymnasien oder Universitäten lehrt oder gelehrt hat, oder in einem anderen öffentlichen Amte steht. Auch Schulmänner, welche die übrigen Zweige des höheren öffentlichen Unterrichts, als Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie, besorgen, sind eingeladen, an den Versammlungen teil zu nehmen; sie vertreten dort die von ihnen gelehrten Gegenstände. Die Mitglieder des „Vereins der Schulmänner des nördlichen Deutschlands" (gegründet 1834) sind eingeladen, sich auch dieser Vereinigung anzuschließen." 1850: „Jeder Philologe oder Schulmann, welcher durch bestandene Prüfungen, durch ein öffentliches Amt oder durch litterarische Leistungen dem Vereine die nötige Gewähr giebt, ist zur Mitgliedschaft berechtigt." 1868 kam hinzu: „Über die Aufnahme anderer Freunde der Wissenschaft entscheidet das Präsidium." — Die ersten Versammlungen beherrschte die wissenschaftliche Philologie. Man rügte öffentlich, daß didaktisch-scholastische Besprechungen weniger gern gesehen, auch wohl gar nicht zugelassen würden; daß unbeachtet bliebe, wie die Schulmänner neben der Pflege philologischer Wissenschaft als ihre Hauptaufgabe erkennen müßten, als Lehrer und Erzieher, als Bildner der ihnen anvertrauten Jugend thätig zu sein; endlich, daß ein schon 1839 gestellter Antrag, auch die höheren Bürgerschulen in den Kreis der Beratungen zu ziehen, abgelehnt worden war. Deshalb hatte auch Thiersch, als er dem Verein der Schulmänner des nördlichen Deutschlands die Einladung zum Anschluß persönlich überbrachte, wenig Erfolg. Der 1842 gemachte Versuch, eine pädagogische Sektion ins Leben zu rufen, scheiterte an dem Mangel an Teilnehmern. 1845 wurde ihre Einrichtung beschlossen und gleichzeitig auch die Einladung der wissenschaftlich gebildeten Realschulmänner zur nächsten Versammlung. (In demselben Jahre war in den Herbstferien in Meissen ein „Verein für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen" gegründet worden.) Die Einladung unterblieb aber, „weil die Satzungen ja neben den Philologen auch alle wissenschaftlich gebildeten Reallehrer als ebenbürtige Teilnehmer der Versammlungen bezeichneten, demnach eine namentliche Einladung der letzteren wie eine beabsichtigte Kränkung ausgesehen haben würde." Sie hätte auch keinen Erfolg gehabt, denn auf der Realschulmännerversammlung zu Mainz 1846 wurde in der Eröffnungsrede die

Digitized by Google

Erklärung abgegeben, „daß die Philologenversammlung in der Mischung von akademischen Philologen und Gymnasiallehrern, in den Sektionen für orientalische und abendländische Altertumswissenschaft so wesentlich vom Realschulwesen verschiedene, zum Teil divergierende Elemente, Tendenzen und Sympathieen umfasse, daß, solange nicht Geschichte und bessere Einsicht die Gleichstellung und Zusammengehörigkeit vermittelten, die Angelegenheit der Realschulmänner wahrscheinlich auf die Seite gedrängt, mitunter nur wie ein Stiefkind geduldet werden, nicht aber in ihrer vollen Berechtigung und ungestört daselbst Aufnahme und Entwickelung finden würde." Die Hoffnung, welche Rost 1847 in Basel erregte, die Realschulmänner wollten ihre abgesonderten Verhandlungen einstellen, sich den Philologen anschließen und so die Gründung eines allgemeinen deutschen Lehrervereins von Humanisten und Realisten anbahnen, erfüllte sich erst nach der Auflösung des Realschulmännervereins. 1854 und 1857 wurden sogar Sätze in Bezug auf das Realschulwesen aufgestellt, die aber nicht zur Verhandlung kamen. Köchly richtete seine Einladung nach Heidelberg 1865 ausdrücklich auch an die wissenschaftlich gebildeten Reallehrer. Jetzt nehmen diese ebenso an den Versammlungen teil wie die Gymnasiallehrer. Die beschlossene pädagogische Sektion dagegen tagte schon von 1846 ab regelmäßig. Die Satzungen von 1850 unterscheiden allgemein philologische Versammlungen und Sektionsversammlungen a) zur Behandlung pädagogisch-didaktischer Gegenstände, b) der Orientalisten, welche schon seit 1844 bestanden. 1852, 1855, 1856 tagte die archäologische Sektion, von 1862 ab regelmäßig; 1861 zum erstenmale die germanistische, welche 1867 die romanische Philologie aufnahm; 1864 die mathematische, welche 1875 die Naturwissenschaften aufnahm; 1865 die kritisch-exegetische; 1872 eine indogermanische und eine für neuere Sprachen; 1885 eine historische. Die Satzungen von 1868 und 1884 teilen die Sektionen in 4 ständige: die pädagogisch-didaktische, die der Orientalisten, die der Germanisten und Romanisten, und die archäologische — und in vorübergehende, welche auf Antrag von 20 Mitgliedern gebildet werden. Eine Sektion, welche in drei aufeinander folgenden Versammlungen tagte, wird den ständigen zugerechnet. Die Sitzungen der beiden ersten ständigen und der vorübergehenden Sektionen dürfen nicht mit den allgemeinen Versammlungen zusammentreffen und haben deshalb in den Vormittagsstunden vor Beginn derselben und am Nachmittage des 2. oder 3. Tages stattzufinden. Ihre Vorsitzenden wählen die Sektionen selber. Dem Gesamtverein stehen ein Präsident und ein Vicepräsident vor. Das für die nächste Versammlung bestimmte Präsidium hat für sie die Genehmigung derjenigen Regierung nachzusuchen, in deren Gebiete sie stattfinden soll. Die Präsidenten der 4 letzten Versammlungen und der nächsten bilden unter dem Vorsitze des letzten, an welchen alle Anträge zu richten sind, einen ständigen Ausschuß. Jede Wanderversammlung beansprucht 4 Tage. An jedem findet eine allgemeine Sitzung statt. Die letzte nimmt den Bericht der Obmänner über die Sektionssitzungen entgegen und bestimmt den Ort und das Präsidium der nächsten Wanderversammlung. In den Versammlungen finden statutengemäß statt a) Mitteilungen und Besprechungen aller Art über neu begonnene und eingeleitete Unternehmungen und über neue Untersuchungen auf dem Gebiete der Philologie; b) Beratungen über Arbeiten, welche zu unternehmen den Zwecken des Vereins förderlich ist, und über die Mittel ihrer Ausführung; c) zusammenhängende Vorträge und Besprechungen teils über den Inhalt dieser Vorträge, teils über ausgewählte Fragen und Aufgaben, welche einige Monate vor der Versammlung durch ihr Präsidium bekannt gemacht werden. Die Vereinsverhandlungen erscheinen seit 1861 bei B. G. Teubner-Leipzig. Ein Generalregister der ersten 25 Versammlungen gab H. E. Bindseil (Leipzig 1869), eine allgemeine Übersicht über die Entwickelung des Philologentages Egger-Möllwald (Wien 1893). 1895 waren die Vorträge in den allgemeinen Versammlungen: Jäger-Cöln, Über den Wert der klassischen Philologie (Begrüßungsrede); Ziegler-Straßburg, Die Philosophie im Schulunterricht; Hettner-Trier, Über die vom deutschen Reiche unternommene Erforschung des obergermanisch-rhätischen Limes; Diels-Berlin, Über den (1858 von der Versammlung auf Anregung Halms beschlossenen, von 5 Akademieen unternommenen) thesaurus linguae latinae; Heiberg-Kopenhagen, Die Überlieferung der griechischen Mathematik; Wenker-Straßburg, Über den Sprachatlas des deutschen Reiches; Stahl-Münster, Über den Zusammenhang der ältesten griechischen Geschichtsschreibung mit der epischen Dichtung; Wolters-Athen, Über eine spartanische Apollostatue; Reisch-Innsbruck, Zur Entwicke-

Digitized by Google

lungsgeschichte des griechischen Theaters. In der 4. Versammlung berichteten die Obmänner der am ersten Tage konstituierten 6 Sektionen über ihre Sitzungen, für welche 52 Vorträge angemeldet waren. — Die Kölner Versammlung war eine der besuchtesten, sie zählte 1055 Teilnehmer. Von ihren Vorgängerinnen waren am stärksten besucht 1872 (926), 1877 (810), 1880 (616), 1882 (524), 1891 (716). Im allgemeinen ist die Zahl der Teilnehmer, zu der die Schulmänner den größten Teil stellen, seit der Gründung gestiegen, von vereinzelten Ausnahmen abgesehen.

2. **Der Gymnasialverein**, gegründet am 15. Dezember 1890 in Berlin unter Vorsitz des Gymnasial-Direktors Kübler-Berlin. Neben den Provinzialschulräten Kruse-Danzig, Deiters-Coblenz, Oberschulrat Albrecht-Straßburg und einer Zahl auswärtiger Gymnasiallehrer war eine Reihe von Nichtschulmännern zugegen, z. B. Fürstbischof Kopp, die Geheimräte Ed. Zeller und E. Curtius, Geh. Justizrat Giericke, Geh. Sanitätsrat Graf. Gymnasial-Direktor Uhlig-Heidelberg sprach über die Zwecke des Vereins, erläuterte einen gedruckt vorliegenden Entwurf der Satzungen und empfahl seine Annahme. Der Verein verfolgt den Zweck, die humanistische Schulbildung zu wahren sowohl durch Abwehr nicht gerechtfertigter Angriffe, als auch durch Erwägung der Besserungen, deren die Gymnasien hinsichtlich ihrer Einrichtung oder des Unterrichtsbetriebes etwa bedürfen, und er will ihn erreichen durch Fühlung und Zusammenwirken der Schulmänner mit den für die Gymnasial-Fragen interessierten Nichtfachmännern. Auch zur Beseitigung der äußeren Hemmnisse, mit denen gegenwärtig das Gymnasium zu kämpfen hat, wird der Verein sich bemühen mitzuhelfen. In keiner Weise aber will er anderen Schulgattungen gegenüber gegnerisch auftreten. Er sieht es ferner als seine Aufgabe an, für die Standesinteressen der akademisch gebildeten Lehrer einzutreten. Schon im Januar 1891 zählte er 1750 Mitglieder, darunter 450 Universitätsprofessoren und Angehörige anderer gelehrter oder nicht gelehrter Berufsarten. Auch aus dem Auslande kamen Beitrittserklärungen. Jahresbeitrag für Deutschland und Österreich mindestens 2 M, für die anderen Länder 2,50 M, wofür die Vereinszeitschrift „Das humanistische Gymnasium" (S. Päd. Presse) unentgeltlich geliefert wird. Die Generalversammlung, welcher eine Vorstandssitzung unmittelbar vorausgeht, tagt einmal jährlich an wechselndem Orte, bisweilen einen Tag vor oder nach den Verhandlungen des deutschen Philologentages an demselben Orte. Sie wählt 5 Vorstandsmitglieder, welche die Geschäfte des Vorsitzenden, seines Stellvertreters, des Kassierers, des Schriftführers und des Leiters der Vereinszeitschrift unter sich verteilen und das Recht der Zuwahl besitzen. Nach Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten werden Bericht und Gegenbericht über ein gymnasiales Thema entgegengenommen, an welche sich eine Diskussion anschließt. —

3. **Der Allgemeine deutsche Realschulmännerverein**, gegründet am 12. Dezember 1875 zu Köln auf Anregung des Direktors Steinbart-Duisburg von den Direktoren Cramer-Mülheim a. Rh., Schacht-Elberfeld, Schauenburg-Crefeld, den Oberlehrern Evers-Crefeld, Schmeding-Duisburg, welche sämtlich mit Steinbart den ersten Vorstand bildeten, u. a. Vorläufer war schon der 1845 gegründete Verein für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen, welcher den Zweck hatte, die Angelegenheiten und Interessen der Real- und höheren Bürgerschulen sowie Gegenstände aus dem ganzen Gebiete der Pädagogik, insofern sie auf das Realschulwesen Bezug hatten, in jährlichen Versammlungen zu beraten. Die enge Verknüpfung des Berechtigungswesens mit dem höheren Schulwesen in Preußen und den meisten übrigen deutschen Staaten brachte es mit sich, daß für die Realschulen, welche sich in der ersten Hälfte des Jahrhunderts langsam entwickelt hatten, in den 50er Jahren die Patronate eine Vermehrung der Berechtigungen kräftig erstrebten. Als 1859 die Realschulen I. O. den 9jährigen Lehrgang erhielten, welchen die Gymnasien schon besaßen, und diesen Anstalten als ebenbürtig erklärt wurden, mußten sie Verlangen tragen, ihnen auch bezüglich der Berechtigungen völlig gleichgestellt zu werden, sei es, daß sie alle Berechtigungen erhielten, sei es, daß diese auf beide Schulgattungen entsprechend verteilt würden. Als 1870 ihren Abiturienten der Zugang zur philosophischen Fakultät geöffnet wurde, mußte dieses Verlangen noch stärker werden. Immer wieder sprachen es auch die großen Realschulmännerversammlungen (Gera, Braunschweig) einmütig aus. Als nun aber ganz unerwartet 1875 durch den Eintritt des Geh.-Rats Bonitz in das preußische Unterrichtsministerium sogar das Dasein der Realschule I. O. bedroht wurde,

Digitized by Google

da erschien es für eine planvolle umfassende Thätigkeit zur Abwehr der Angriffe, zur Aufklärung der öffentlichen Meinung, zur Beeinflussung der entscheidenden Kreise notwendig, die Freunde des Realschulwesens in einen Verein zusammenzuschließen, was denn auch, wie oben berichtet, geschah. Nach den Satzungen von 1892 hat der Verein den Zweck, die Lehrer und Freunde der deutschen Realschule zu einem gemeinschaftlichen Zusammengehen im Interesse derselben zu vereinigen und das gesamte Realschulwesen nach Kräften zu fördern. In Bezug auf die Realschule I. O. (Realgymnasium) bekennt er sich zu den Sätzen: „1. Sie ist in dem durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom Oktober 1859 ihr verliehenen Charakter ein unentbehrliches, auf gesunder Grundlage ruhendes, der Entwickelung fähiges Glied unseres höheren Schulwesens; von den Unterrichtsgegenständen ihres bisherigen Lehrplans ist keiner zu entbehren; sie hält daher den Unterricht in 3 fremden Sprachen fest; namentlich bleiben auch im Lateinischen die Anforderungen an ihre Abiturienten dieselben. 2. Sie gewährt eine der gymnasialen gleichwertige wissenschaftliche und ethische Bildung, daher ihren Abiturienten die gleiche Berechtigung wie den Gymnasialabiturienten gebührt. Im übrigen ist jede selbständige höhere Lehranstalt mit akademisch gebildeten Lehrern, welche 2 fremde Sprachen obligatorisch betreibt und das Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst gewährt, ein berechtigter Organismus, für dessen Interessen der Verein ebenfalls eintritt." Mitglied kann jeder an einer deutschen Reallehranstalt wirkende Lehrer sowie jeder Freund des Realschulwesens werden, welcher sich zu einem Jahresbeitrage von 1,50 M an den Gesamtverein und zu einem solchen an seinen Zweigverein, den dieser bestimmt, verpflichtet, oder einmalig wenigstens 50 M zahlt. Der Verein hatte sich bald nach seinem Entstehen über ganz Deutschland in etwa 70 Zweigvereinen verbreitet und über 3000 Mitglieder gewonnen. Diese Zahl ging anfangs der 90er Jahre unter dem Druck der von der Berliner Schulkonferenz gefaßten Beschlüsse auf 2600 zurück, ist aber gegenwärtig, nachdem den Realgymnasien der Fortbestand gesichert und das Wohlwollen der Behörden zurückgewonnen ist, wieder im Steigen begriffen. Jedes Mitglied muß einem Zweigverein, den es sich wählen darf, angehören. Dieser ist örtlich abgegrenzt und hat volle Freiheit in seiner Organisation, sofern diese nicht seine Einfügung in den Gesamtverein beeinträchtigt. Er entsendet in den Ausschuß so viele Mitglieder, als 20 in der eigenen Mitgliederzahl enthalten ist. Der Vorstand, vom Ausschuß aus eigener Mitte gewählt, besteht aus 9 Mitgliedern, von denen jedes Jahr 3 ausscheiden, deren Wiederwahl zulässig ist. Er hat sich bei wichtigen Fragen durch je ein Mitglied aus den Königreichen Sachsen und Bayern zu ergänzen. Vorstand und Ausschuß bestimmen ihre Geschäftsordnung selbst. Sie versammeln sich nach Bedürfnis. Die Reise- rc. Kosten des Vorstandes trägt der Gesamtverein, die Reisekosten der Ausschußmitglieder ihr Zweigverein. Der Vorstand verwaltet die Vereinsgelder, worüber er dem Ausschuß Rechnung zu legen hat, den er jährlich mindestens einmal einberufen muß und dessen Beschlüsse für ihn maßgebend sind. Ist die Einberufung unthunlich und handelt es sich nicht um Änderung der Satzungen, so können die Abstimmungen schriftlich eingeholt werden. Ebenso hat der Vorstand jedes Jahr eine allgemeine deutsche Realschulmännerversammlung zu berufen, in welcher alle Anwesenden, auch die Nichtmitglieder, stimmberechtigt sind.

Von den bisherigen Errungenschaften des Vereins sind besonders folgende zu verzeichnen. Zunächst wurde durch sein Bemühen die oben erwähnte Gefahr der Unterdrückung der Realschule I. O. beseitigt. Auf seine Anregung wurde diesen Anstalten 1882 eine größere Stundenzahl für Latein und der Name Realgymnasien gegeben. Seinen Anträgen entsprechend wurde 1887 die Beschränkung der Anstellungsfähigkeit der Realschulabiturienten an den höheren Schulen aufgehoben, 1889 das Übereinkommen der deutschen Staatsregierungen betreffs der gegenseitigen Anerkennung der von den Realgymnasien ausgestellten Reifezeugnisse getroffen. Dem entschlossenen Vorgehen der durch ihn beeinflußten Patronate ist es zu verdanken, daß der preußische Kultusminister Graf Zedlitz den Fortbestand der Realgymnasien trotz der Dezemberkonferenz von 1890 sicherte. Der Vorstand veranlaßte, daß dieser Minister noch in letzter Stunde dem Lateinischen in den neuen Lehrplänen und in der Prüfungsordnung eine haltbarere Stellung gab, als sie von dem Siebener-Ausschuß geplant war, daß die gymnasiale Nachprüfung für die Abiturienten der Realgymnasien,

Digitized by Google

gleichfalls jenem Ausschusse entgegen, wesentlich vereinfacht und die Anforderungen erheblich herabgemindert wurden. Der Verein schreibt sich weiterhin das allgemeine Verdienst zu, eine Versumpfung des höheren Schulwesens verhütet zu haben. Wenn er auch nicht alles, was O. Jäger in seiner Schrift „Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform“ — Wiesbaden 1889 — ihm zur Last legt, sich zu gute rechnet, so ist doch in allen Bewegungen auf dem Schulgebiete sein Einfluß unverkennbar. Schriften wie Schmedings „Zur Frage der formalen Bildung“ und „Die klassische Bildung in der Gegenwart“ haben dazu beigetragen, manches den Gymnasien günstige Vorurteil zu beseitigen, und Steinbarts statistische Arbeiten „Unsere Abiturienten I und II“ bewirkten die richtige Würdigung der bekannten „akademischen Gutachten“. Auf den Vereinsversammlungen hielten die Universitätsprofessoren Fick-Würzburg, Rosenthal-Erlangen, Mach-Prag, Ziegler-Straßburg und vor allen Paulsen-Berlin Vorträge von durchgreifender Wirkung. Im engsten Zusammenhange mit den Vereinsbestrebungen standen die aufklärenden Aufsätze und Vorträge der Universitätsprofessoren Hüter-Greifswald, Wislicenus-Würzburg, Lange-Zürich, Krick-Prag, Preyer-Wiesbaden, alle dahingerichtet, den Wert der naturwissenschaftlichen Ausbildung für die allgemeine Bildung überhaupt und für den angehenden Arzt insbesondere geltend zu machen. Als Minister v. Goßler als einzigen Grund gegen die Vermehrung der Berechtigungen der Realgymnasien die Überfüllung im Personal der gelehrten Berufsarten geltend machte, setzte der Verein einen Preis von 1000 M aus für die beste Schrift über Abhilfe dieses Übels und gewann so die Arbeiten von Treutlein und Pietzker. Die Erörterungen pädagogischer Fragen im Ingenieurverein, Verein für Körperpflege und im Verein für Schulreform entsprangen größtenteils der vom Realschulmännerverein hervorgerufenen Bewegung und nahmen ihre Beweismittel aus dem von ihm geschaffenen Arsenal. Endlich glaubt er es seinem mittelbaren Einflusse zuzuschreiben, daß in den Reihen der Gymnasialvertreter sich jetzt Männer wie Perthes, Cauer, Reinhardt, Rethwisch für den Fortfall der Gymnasialvorrechte ausgesprochen haben. —

4. **Verein zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens**, gegründet im Herbst 1890 zu Hannover durch Direktor Dr. Holzmüller-Hagen i. W., Dr. Weidner-Hamburg, Dr. Hintzmann-Magdeburg, Dr. Jansen-Crefeld, Oberlehrer Preßler-Hannover. Zweck: die Hebung des lateinlosen höheren Unterrichtswesens nach innen und außen. Mittel dazu: Belehrung und Aufklärung über den Wert der lateinlosen höheren Schulen durch Vorträge, Aufsätze in Zeitschriften und selbständige Abhandlungen; Einwirkung auf Behörden und Körperschaften; Erörterung der für diese Schulen weiter anzustrebenden Berechtigungen, gestützt auf den Beschluß der Berliner Schulkonferenz von 1890 zu Frage 13, Punkt 7: Bezüglich des Berechtigungswesens ist zu erstreben, daß eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde. — Der Verein umfaßt ganz Deutschland und ist im stetigen Wachsen begriffen. Mitglieder können alle Freunde und Förderer des genannten Schulwesens werden, auch Körperschaften. Anfang 1896 gegen 800 Mitglieder an 106 verschiedenen Orten, darunter die Magistrate von Göttingen, Oschersleben, das Kuratorium der Realschule zu Meiderich u. a. Jahresbeitrag mindestens 1 M. Die Bildung von Zweigvereinen, welche ihre eigenen Angelegenheiten selbständig verwalten, ist wünschenswert. Ihre Zahl ist auch im Wachsen. Die Ausdehnung auf Süddeutschland ist freilich nicht leicht zu erreichen, weil dort bereits Realschulmänner-Vereine vor 1890 bestanden. Trotzdem sind Versuche im Gange, in Hessen-Darmstadt, Baden, Württemberg und im Reichslande Zweigvereine zu gründen. Das Vereinsjahr beginnt mit dem 1. Oktober. Vorort ist der Wohnsitz des ersten Vorsitzenden. Der auf 4 Jahre gewählte Vorstand, welcher mit den Mitgliedern eines Ortes durch ihren Vertrauensmann verkehrt, besteht aus dem 1. und 2. Vorsitzenden, dem 1. und 2. Schriftführer und dem Kassenführer, von denen alle 2 Jahre der 1., 4. u. 5., bezw. 2. u. 3. ausscheiden. Die Hauptversammlung findet in der Regel alle 2 Jahre statt, beansprucht 2 Tage und schließt mit einem Festmahl. Sie zerfällt in die öffentliche Versammlung, in welcher die angemeldeten Vorträge gehalten werden, an die sich eine Besprechung anknüpfen kann, und in die nicht öffentliche Mitgliederversammlung, welche den Vereins- und den Kassenbericht entgegennimmt, die neuen Vorstandsmitglieder und den Ort für die nächste Hauptversammlung wählt, und über alle organisatorischen Vorschläge des Vorstandes, Anträge von Zweigvereinen und anwesen-

Digitized by Google

den Mitgliedern entscheidet. Stimmberechtigt sind die Vorstands- und die von auswärts erschienenen Mitglieder, die ortsansässigen nur bis zur Hälfte der Stimmenzahl jener. Eine außerordentliche Mitgliederversammlung kann auch auf Antrag von wenigstens 50 Mitgliedern berufen werden. Die Hauptversammlungen fanden zu Hannover, Magdeburg, Hagen i. W. und Quedlinburg 1890, 91, 93, 95 statt, mit bezw. 40, 28, 80, 160 Teilnehmern aus 16, 12, 27, 23 Städten.

Organ des Vereins, von ihm zur Zeit noch pekuniär unterstützt, ist die schon erwähnte Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, insofern sie die für die Mitglieder bestimmten Vereinsmitteilungen enthält: im übrigen gilt sie als ein selbständiges Unternehmen des Herausgebers und des Verlegers. (S. Päd. Presse.) —

5. **Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften.** Zu seiner Gründung traten auf Anregung insbesondere von Hübner-Schweidnitz und J. C. V. Hoffmann-Leipzig im September 1890 in Jena etwa 80 Fachgenossen zusammen. Die Verhandlungen leiteten Krumme-Braunschweig und Buchbinder-Jena. Die von einem Ausschuß entworfenen Satzungen wurden von der am 5. und 6. Oktober 1891 in Braunschweig tagenden konstituierenden Versammlung genehmigt. Zur Mitgliedschaft sind alle Lehrer an höheren Schulen und Hochschulen Deutschlands sowie sonstige Freunde der Vereinsbestrebungen berechtigt. Auch außerhalb Deutschlands wohnende Fachgenossen sind willkommen. 336 Mitglieder im September 1895, darunter 297 aktive Lehrer höherer Unterrichtsanstalten, auch von Fachschulen. Österreich-Ungarn, Serbien und Rußland stellten je 1 Mitglied. — Jahresbeitrag 3 M. Dafür erhalten die Mitglieder alle Drucksachen des Vereins. Die nähere Aufgabe des Vereins ist, den Unterricht in der Mathematik, im geometrischen Zeichnen, in den Naturwissenschaften und in der Erdkunde nach Ziel, Umfang und Methode zu fördern und diesen Fächern im Lehrplan der höheren Schulen die gebührende Stellung zu verschaffen. Seine Thätigkeit erstreckt sich auf alles, was der Lösung dieser Aufgabe dienen kann, insbesondere zieht er in den Kreis seiner Beratungen die Vervollkommnung der Lehrmittel und ihre Verwendung im Unterricht, die Vorbildung der Lehrer, die Verwertung der Fortschritte der Wissenschaft und der Technik für den Unterricht. Nach Bedürfnis werden auch Ortsgruppen gebildet. Der Vorstand, aus 5 Mitgliedern bestehend, von denen bei jeder Hauptversammlung abwechselnd 2 bezw. 3 ausscheiden — Wiederwahl ist zulässig —, verteilt die Geschäfte unter seine Mitglieder und verwaltet die Einkünfte. Er bereitet die Versammlungen vor, bestimmt ihre Zeit, trifft die Auswahl unter den angemeldeten Vorträgen und veröffentlicht rechtzeitig die Tagesordnung. In der Regel findet jährlich eine Hauptversammlung statt mit einer allgemeinen Sitzung und mit Abteilungssitzungen. Gegenstände der ersteren sind geschäftliche Mitteilungen, Rechnungslegung seitens des Vorstandes, Vorträge allgemeiner Natur, die satzungsmäßigen Neuwahlen, Feststellung des Ortes für die nächste Versammlung und, zur Unterstützung des Vorstandes, die Wahl eines Ortsausschusses für dieselbe mit dem Rechte der Zuwahl. Die Abteilungssitzungen dürfen nicht während der allgemeinen stattfinden. Abteilungen sind zunächst gebildet a) für Mathematik und geometrisches Zeichnen, b) für Physik, c) für Chemie, Mineralogie und Geologie, d) für Tier- und Pflanzenkunde, e) für Erd- und Himmelskunde. Von ihnen können sich zwei oder mehr zu gemeinsamen Sitzungen vereinigen. — Über die ersten Versammlungen erschienen Sonderberichte im Verlage Herrcke und Lebeling-Stettin, die zugleich im „Pädagogischen Archiv" zum Abdruck kommen. Seit 1895 aber bestehen für alle Veröffentlichungen des Vereins die „Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften" (s. Päd. Presse).

Die Beziehungen des Vereins zu den Behörden beschränken sich darauf, daß das Provinzialschulkollegium, bezw. die Schulverwaltung des den Versammlungsort enthaltenden Landesteils, eingeladen und ihnen regelmäßig Bericht über die Versammlungen eingesandt wird. —

6. **Verband deutscher Gewerbeschulmänner.** Bei der verhältnismäßig kurzen Zeit, in welcher sich das gewerbliche Schulwesen Deutschlands von bescheidenen Anfängen zu seiner heutigen achtunggebietenden Stellung entwickelt hat, bei dem Mangel fast jeder Überlieferung und bei den so verschiedenartigen Bedingungen, unter welchen es sich entwickeln mußte, sind die dabei eingeschlagenen Wege höchst mannigfaltiger Art. Sowohl die von den einzelnen Staatsregierungen beliebten Einrichtungen dieses Schulwesens, als auch die Lehrweisen, welche für die einzelnen Unterrichtszweige hier und dort

Digitized by Google

zur Ausbildung gekommen sind, zeigen eine Vielseitigkeit, welche es wünschenswert erscheinen ließ, daß alle an dem Werke schaffenden Männer andauernd in gegenseitiger Fühlung bleiben und ihre Erfahrungen und Ansichten in Schrift und Wort austauschen. Wichtige Fragen sowohl über die allgemeine Gestaltung der Schulen sowie über die Art des Unterrichts, auch materielle Fragen der Fachgenossen bewegen fortgesetzt die immer mehr wachsende Schar der Mitarbeiter. Aber auch die breite Öffentlichkeit und die Volksvertretungen haben mehr und mehr zu diesen Fragen Stellung zu nehmen und letztere nicht selten schwerwiegende Entscheidungen zu treffen. Sollten nun bei dem Austrage dieser Fragen die Ansichten der in erster Linie sachverständigen Kreise wirkungsvoll zur Geltung kommen, so mußten sich die Fachgenossen aus allen Teilen Deutschlands zusammenschließen und in regelmäßig wiederkehrenden Versammlungen ihren Meinungen Gehör verschaffen. Deshalb wurde im April 1887 zu Berlin der Verband gebildet, wo auf Einladung durch Direktor O. Jessen (zur Zeit Ehrenvorsitzender) sich die Direktoren Ahrens-Kiel, Clauß-Dresden, Dr. Fiedler-Breslau, Lachner-Hildesheim, Meisel-Halle, Reutner-Iserlohn, Romberg-Köln, Prof. Stiller-Düsseldorf und Dr. Woodstein-Elberfeld, Prof. Dr. Nagel-Elbing zusammenfanden. Vorbereitet war schon die Gründung des Verbandes durch die 1886 unter der Leitung Lachners und der Mitwirkung Jessens ins Leben gerufene „Zeitschrift für gewerblichen Unterricht und dessen Förderung in Preußen", welche sich unter dem Titel „Zeitschrift für gewerblichen Unterricht" sofort in den Dienst des Verbandes stellte. Zweck des letzteren ist satzungsgemäß, das der Ausbildung des Gewerbestandes dienende niedere und mittlere Schulwesen Deutschlands zu fördern. Hierzu dienen a) die in der Regel jährlich stattfindenden Verbandstage; b) die Zeitschrift für gewerblichen Unterricht (S. Päd. Presse), welche den Verbandsmitgliedern postfrei zugeht, um sie möglichst allseitig über den Stand und die Fortschritte des gewerblichen Schulwesens zu unterrichten; c) die für besondere Schulgebiete bestehenden Gruppen. Die Mitglieder sind entweder persönliche: Lehrer, Leiter und Freunde des gewerblichen Schulwesens mit einem Jahresbeitrage von 6 M; oder Körperschaften: Schulen, Stadtgemeinden, Vereine u. dergl. mit einem Jahresbeitrage von 10 M, welche sich auf den Verbandstagen durch je 1 Abgeordneten vertreten lassen können; oder Ehrenmitglieder. 1896 543 Mitglieder, darunter gegen 80 Körperschaften. Der Vorstand, dessen Mitglieder möglichst verschiedenen Gegenden des Reiches angehören sollen, besteht aus dem 1. und 2. Vorsitzenden, dem Schatzmeister und 6 Beisitzern. Er hat das Recht der Zuwahl auf je 1 Jahr sowie der Wahl des Herausgebers der Zeitschrift. Die 3 erstgenannten führen die Geschäfte des Verbandes auf Grund der Beschlüsse des Gesamtvorstandes und bereiten die Vorstands- und Verbandtagssitzungen vor. Insbesondere vertritt der 1. Vorsitzende den Verband nach außen, leitet alle Sitzungen und erstattet den Jahresbericht. Der 2. vertritt ihn und führt die schriftlichen Arbeiten. Der Schatzmeister besorgt in Übereinstimmung mit beiden die Kassengeschäfte, unterhält den schriftlichen Verkehr mit den Verbandsmitgliedern und erstattet den Kassenbericht. Der Verbandstag, welcher jährlich zu Pfingsten abwechselnd in verschiedenen Städten stattfinden soll und 1887 (September) in Dresden, 1888 (Juli) in München, 1889 in Köln, 1890 in Breslau, 1891 (September) in Hannover, 1893 in Cassel, 1895 in Darmstadt, 1896 in Berlin stattgefunden hat, also eine Wanderversammlung ist und auch mehr als einen Tag in Anspruch nimmt, verhandelt über wichtige Fragen, wählt den Vorstand, dem es überlassen bleibt, die Vorsitzenden und den Schatzmeister zu bestimmen und sonstige Geschäfte unter sich zu verteilen, ferner zwei Rechnungsprüfer, den Ort des nächsten Verbandstages und den Ersatz für die 3 am Schlusse jedes Verbandstages ausscheidenden Vorstandsmitglieder. Mit jeder Wanderversammlung soll, wo immer thunlich, eine Ausstellung von Schülerarbeiten, Lehrmitteln u. dgl. verbunden werden. Die Kosten hierfür fallen dem Ortsausschuß zur Last, welcher die Anordnungen über die Ausstellung, Geselliges u. dergl. unter Fühlung mit dem Vorstande zu treffen hat. Für eine Teilnehmerkarte darf er höchstens 3 M erheben. Soweit Mittel vorhanden sind, kann auch der Vorstand aus der Verbandskasse einen Zuschuß gewähren. Um den Vertretern besonderer Schulgruppen die Pflege ihrer Angelegenheiten zu ermöglichen, kann laut Beschluß von 1895 der Verbandstag auf Antrag von mindestens 30 Mitgliedern die Bildung einer Gruppe genehmigen. Diese wählt ihren Vorstand und ordnet ihre An-

Digitized by Google

gelegenheiten selbständig, soweit nicht solche des ganzen Verbandes berührt werden. Ihre Versammlungen finden gleichzeitig und an demselben Orte mit der Wanderversammlung statt, dürfen aber nicht mit den Hauptversammlungen zusammenfallen. Ihr Vorsitzender ist für die Dauer seines Amtes Beisitzer des Gesamtvorstandes, den er über die innerhalb seiner Gruppe gefaßten Beschlüsse und andere wichtige Vorgänge zu unterrichten hat. Zunächst haben die deutschen Baugewerkschulmänner eine solche Gruppe gebildet. —

f. **Verein deutscher Zeichenlehrer**, gegründet 1874 in Berlin mit 59 Mitgliedern unter dem Vorsitze von Prof. Dr. Hertzer. Zweck: die Hebung des Zeichenunterrichts und die Förderung der Wohlfahrt des Zeichenlehrerstandes. Jahresbeitrag 6 M. 1896 550 Mitglieder. Vereinsblatt: Zeitschrift des Vereines deutscher Zeichenlehrer (s. Päd. Presse). Aus dem Verein ging der „Landesverein preußischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer" hervor (s. o.), dessen Mitglieder noch jetzt ihm großenteils angehören. Da aber der Vorstand des genannten Landesvereins sich vom Verein deutscher Zeichenlehrer trennte, so bildete sich 1896 ein „Neuer Verein preußischer u. s. w. Zeichenlehrer" unter dem Vorsitz des Reallehrers Grau-Stade. Der Gesamtvorstand, von der Hauptversammlung auf 2 Jahre gewählt, besteht aus dem engeren Vorstande: Vorsitzenden, Schriftführer und Schatzmeister, und aus ihren Stellvertretern und dem auf 5 Jahre gewählten Schriftleiter des Vereinsblattes. Die Hauptversammlung findet alljährlich an wechselnden Orten statt. Die von ihr beschlossenen, in der Regel vom Vorstande zu wählenden Ausschüsse sind entweder beratende bezw. vorbereitende, oder beschließende bezw. ausführende. — Außer der Hauptkasse besitzt der Verein eine Hilfskasse zur Unterstützung Hinterbliebener von Zeichenlehrern und zur Gewährung von Darlehen an Vereinsmitglieder. Sie ist nur Wohlthätigkeitsanstalt, von welcher niemand Unterstützungen oder Darlehen rechtlich zu fordern befugt ist. Gebildet wird sie aus Geschenken und den Zinsen des Stammvermögens, den laufenden Einnahmen, welche zinstragend in einer öffentlichen Kasse angelegt werden. Was von ihnen nicht verbraucht wird, dient zur Bildung eines unangreifbaren Stammvermögens, das in außer Verkehr zu setzenden Wertpapieren und der Rest in einer Sparkasse angelegt wird. Die Verwaltung hat der engere Vorstand, welcher aber der Hauptversammlung verantwortlich ist. Nur einstimmig von ihm gefaßte Beschlüsse betreffs Gewährung eines Gesuchs haben Geltung. Sind 2 Stimmen gegen dieselbe, so ist das Gesuch abgelehnt. Ist aber nur eine Stimme dagegen, so entscheidet der Gesamtvorstand. Gesuche sind an den Schriftführer zu senden. Unterstützungen werden an Witwen und Waisen von Zeichenlehrern überhaupt nach Maßgabe der Bedürftigkeit und der verfügbaren Mittel aus den laufenden Einnahmen gewährt, wobei aber die Hinterbliebenen von Vereinsmitgliedern bei gleicher Bedürftigkeit den Vorzug haben. Sie sind immer nur einmalige, können aber im nächsten Geschäfts- (d. i. Kalenderjahr) wiederholt werden. Darlehen erhalten nur die Vereinsmitglieder, wenn sie ausreichende Sicherheit bieten, aus dem Stammvermögen gegen $3\frac{1}{2}\,\%$ Zinsen und mindestens $20\,\%$ jährlicher Zurückzahlung. —

Schluß. Die angeführten Vereine und Versammlungen erschöpfen nicht die Vereinsthätigkeit der Lehrer. Wo nur immer Vereine für Wissenschaften und pädagogische Interessen bestehen, wo regelmäßige wissenschaftliche Versammlungen abgehalten werden, finden wir in ihnen auch Lehrer der höheren Lehranstalten, wenn auch nicht immer in der Mehrzahl und an leitender Stelle, so doch für die Vereins- und Versammlungszwecke recht thätig, ja stellenweise fast ganz allein thätig. In den Versammlungen der deutschen Ärzte und Naturforscher (seit 1822) bevölkerten sie früher die Abteilung für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, die man freilich wegen ihrer immer schwächer gewordenen Beteiligung nach 1898 zu gunsten des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften (s. o.) ganz aufzulösen gedenkt. Aufzuzählen sind ferner: der deutsche Geographentag (seit 1875); die Vereine für neuere Sprachen (Berlin, Hannover, Hamburg, Dresden, Karlsruhe und anderwärts); der allgemeine deutsche Neuphilologentag (seit 1884); die vielen Geschichtsvereine, welche die Geschichte einzelner Landesteile erforschen; die Versammlungen der deutschen Historiker (seit 1893), die allerdings 1895 beschlossen (nach Erledigung des Themas über den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen), zukünftig nur rein geschichtswissenschaftliche Fragen zu behandeln; die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (seit 1890); der Verein für Schulreform. Schließlich sei auch noch ihrer

Digitized by Google

Teilnahme an den vielen deutschen Turnvereinen und an dem Vereine zur Förderung der Jugend- und Volksspiele gedacht. —

Litteratur: Die Angaben über die einzelnen Vereine verdanke ich in der Hauptsache dem liebenswürdigen Entgegenkommen älterer Vereinsmitglieder, dann den Vereinszeitschriften. Sonst ist fast gar keine Litteratur vorhanden. Was mir davon noch zu Gebote stand, habe ich bei den einzelnen Vereinen selbst angegeben. Vergl. auch den Art. Lehrerversammlungen in Schmids Encyklopädie.

Dirschau. Killmann.

Lehrervereine und Lehrertage

1. Die Mängel vieler Lehrervereinigungen der Gegenwart. 2. Die Aufgabe der Lehrervereine. 3. Organisation der Lehrervereine. a) Der Umfang. b) Der Ort. c) Die Zeit. d) Die Gründung. e) Das Programm. f) Der Vorstand. g) Die Mitgliedschaft. h) Die Aufgaben der Zweigvereine. 4. Die Organisation der Hauptvereine. a) Begriff der Hauptvereine. b) Der Ort. c) Die Zeit. d) Das Vereinsfest. e) Das Abstimmen. f) Der Jahresrückblick des Vorsitzenden. g) Die Vereinsarbeit. h) Die Bedeutung des Hauptvereins. i) Die Fachvereine. 5. Die Verbindung zwischen Haupt- und Zweigvereinen. 6. Schluß.

1. Die Mängel vieler Lehrervereinigungen der Gegenwart. Wenn unter der Lehrerschaft die Rede auf die Bedeutung der Lehrertage kommt, so tritt nicht selten ein klaffender Zwiespalt in den Meinungen zutage. Die einen preisen mit den schönsten Worten die hohe Wichtigkeit derselben, die andern sprechen ihnen kurzer Hand allen Wert ab. Schaut man aber die günstigen oder ungünstigen Urteile etwas genauer auf ihren tieferen Gehalt an, so macht sich nicht selten eine betrübende Phrasenhaftigkeit bemerkbar. Man hat sich eben noch nicht genauer mit der Frage beschäftigt, man giebt sich damit zufrieden, einige allgemeine Redensarten zu hören, zu lesen und anzunehmen.

Obgleich ich mich mit gutem Grunde auf die Seite derer stelle, die den Lehrertagen rechter Art großen Wert beilegen, so muß ich doch auch denen beipflichten, die die Bedeutung der Lehrertage etwas zweifelhaft finden; denn sie leisten gegenwärtig gar oft nicht, was sie versprechen.

Welches sind nun die Ursachen dieser befremdenden Thatsache? Eine der hauptsächlichsten liegt in dem eben angeführten Mangel an Verständnis für ihre Aufgaben. Wenn es in höherem Grade vorhanden wäre, so müßte man auch erkennen, daß es nicht genügt, bloß passiv an den Lehrertagen teilzunehmen, sondern daß sie eine gründliche Vor-, Mit- und Nacharbeit verlangen. Da aber in den meisten Fällen die Vorarbeit fehlt, so ist nur ein höchst geschickter Redner, ein allgemeines Interesse besitzendes Thema, ein wohl überlegter, genauberechneter Vortrag imstande, die Aufmerksamkeit der Zuhörer bis zum Schlusse zu fesseln. Zwar könnte ein gut Teil der Vorarbeit durch ein wirkliches Interesse ausgeglichen werden. Bekanntlich gebiert aber nur Einsicht Interesse. Ohne sie entsteht ein höchst schwaches, dunkles, schwankendes Gefühl, das nicht dem segenspendenden Frühlingsregen vergleichbar ist, sondern einem schadenbringenden Wolkenbruch, der, alles verheerend, sich über die jungen Saaten ergießt.

Dieser Mangel an Vorarbeit und an tiefgehendem Interesse macht es erklärlich, daß die Mitarbeit zumeist eine so geringe, minderwertige ist. Es fehlen eben die apperzipierenden Vorstellungen, es fehlt die richtige Einstellung des Bewußtseins auf das Kommende, es fehlt die willkürliche Aufmerksamkeit; oder da sie den Anforderungen, die an sie gestellt werden, nicht gewachsen ist, so erlischt sie bald. Dazu kommen noch allerlei gemütliche Aufregungen vor und während des Lehrertages. Auch versteht es der Redner gar oft nicht, seine Zuhörer in Spannung zu halten. Überhaupt ist das gründliche, kritische Anhören eines Vortrages eine außerordentlich schwere Sache. Überblicken wir das Gesagte, so ergiebt sich, daß es nicht verwunderlich ist, wenn so viele Lehrertage nicht imstande sind, einen genügend tiefen, allgemeinen Eindruck auf die Teilnehmer hervorzurufen, sie so zu klären und gemütlich so zu erwärmen, daß jeder sich zu freudiger Nacharbeit gedrängt fühlt, daß sich ein lebendiges, energisches Wollen entwickle. — Der direkte Einfluß der Lehrertage auf den Einzelnen ist somit nicht sehr groß. Ist vielleicht die indirekte Einwirkung auf die Behörden eine günstigere? Ich glaube auch hier die Frage im allgemeinen verneinen zu müssen. Dieser Einfluß macht sich hauptsächlich durch Beraten und Petitionieren geltend. Wie steht es nun sehr oft noch mit dem Beraten? Es ist sehr minderwertiger Natur. Ein darauf sich stützendes Petitionieren kann mithin auf nur geringen Erfolg rechnen. Wenn wir wollen, daß unsere Beratungen ernst genommen werden sollen, so

Digitized by Google

müssen wir sie zunächst einmal selbst ernst nehmen.

Sehr oft wird der geringere Erfolg der Lehrertage den Zweigvereinen zur Last gelegt. Wir pflichten diesem Urteile zum großen Teil bei. Wie steht es denn mit diesen Unterabteilungen der Lehrervereine? Es giebt noch manche Gegenden, in denen sich keine Zweigvereine vorfinden, während in anderen das Vereinsleben völlig eingeschlafen ist. Überdies fehlt es in sehr vielen bestehenden Zweigvereinen am rechten Leben. Sie umfassen einen zu großen Bezirk, haben zu wenig Sitzungen, arbeiten planlos und sind mit der zweckmäßigen Art des Arbeitens nicht vertraut. Dürfen wir uns da wundern, wenn Langeweile in den Sitzungen Einzug hält? Wo aber die Glieder an schwerer Krankheit leiden, da kann auch die Thätigkeit des Gesamtorganismus keine wirkungsvolle sein.

Aber selbst wenn die Arbeit in Haupt- und Zweigvereinen rechter Art wäre, so fehlt noch das Wichtigste zum Gedeihen des Ganzen, das zweckmäßige Ineinandergreifen, die gegenseitige Beeinflussung.

2. Die Aufgaben der Lehrervereine. Die Aufgaben werden sehr verschieden angegeben. Obwohl die Satzungen zumeist ganz gleichmäßig lauten, so wird doch in der Praxis bald dieser, bald jener Zweck hauptsächlich verfolgt, wobei es sich nicht selten ereignet, daß die wichtigste Aufgabe in den Hintergrund gerückt wird. Und doch hängt die ganze Art der Thätigkeit und insonderheit ihr Erfolg von der richtigen Auffassung der Bedeutung der Lehrervereine ab, wie schon weiter oben berichtet wurde. Die Erfahrung lehrt, daß die Vereine, die hauptsächlich die materielle Hebung des Lehrerstandes auf ihre Fahne geschrieben haben, einem stetig zunehmenden Siechtume anheimfallen. Ihre völlige Auflösung wird nur durch die materiellen Zwecke hinausgeschoben. Wer an der Wahrheit dieser Thatsache zweifelt, der werfe nur einen prüfenden Blick in die eigentliche Vereinsthätigkeit.

Doch welches ist denn nun die Hauptaufgabe des Vereines? Ich möchte in die Satzungen sämtlicher Lehrervereine als alleinigen Zweck das Ziel der Schularbeit aufgenommen wissen: Förderung der allgemeinen Volkserziehung. Alle andern Bestrebungen (Förderung der Kollegialität, der Berufsfreudigkeit, der Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, der allgemeinen und beruflichen Fortbildung, der materiellen Besserstellung, der Standespflege nach innen und nach außen u. s. w.) sollen aus demselben hervorkommen, sich an denselben anschließen, von ihm aus ihre Triebkraft erhalten und bei ihm ihre wirkungsvollsten Waffen holen. Nur wenn alles Trachten und Wirken der Lehrervereine sich um diese idealen Zwecke schart, ist gegründete Aussicht vorhanden, nicht nur, daß keine unedlen Motive, kein materialistisch gesinnter Geist sich des Lehrerstandes bemächtigen, sondern auch, daß seine Bestrebungen von sicherm Erfolge gekrönt werden. So kann gewiß mit mehr Aussicht als bisher auf die größtmögliche Berücksichtigung der Wünsche der Lehrerwelt gerechnet werden, wenn der Sachlage entsprechend hauptsächlich betont wird, daß z. B. eine Besserstellung der Gehälter, Wegfall der Nebenämter u. s. w. im Interesse der Schule notwendig ist. Wohl sollen und müssen auch die materiellen Verhältnisse häufig in den Kreis der Betrachtung der Lehrervereine gezogen werden, aber im wohlverstandenen eigenen Interesse, sowohl des idealen als realen, muß dies Streben von edlen Motiven getragen sein. Diese Gedanken müssen in den Satzungen deutlich zum Ausdruck kommen, sei dies dadurch, daß der Hauptzweck als alleiniger Zweck aufgenommen werde oder aber dergestalt, daß die Abhängigkeit der abgeleiteten Aufgaben von jenem deutlich und bestimmt ausgesprochen werden.

3. Organisation der Zweigvereine. Wie können nun am besten dieser Hauptzweck und die von ihm abgeleiteten Aufgaben erreicht werden? Diese Frage führt uns hinüber zu der Besprechung der zweckmäßigsten Einrichtung der Zweigvereine, der Bezirks- oder Provinzial- oder Landesvereine und deren Ineinandergreifen. Zunächst die Organisation der Zweigvereine. Was ist bei Begründung eines solchen zu berücksichtigen?

a) **Der Umfang.** Manchmal richten sich die Zweigvereine nach der politischen Einteilung des Landes. Infolgedessen umfassen sie viel zu weit auseinanderliegende Orte. Allerdings haben sie eine größere Mitgliederzahl als die Vereine, wie wir sie uns denken. Man glaube aber nur ja nicht, daß die Größe der Mitgliederzahl die Tüchtigkeit der Vereine erhöhe. Im Gegenteil, ein kleinerer Verein wird gewöhnlich regelmäßiger besucht. Da allen das Zusammenkommen erleichtert ist, so werden sie sich viel lieber vereinigen, als wenn sie einen 2—3 stün-

Digitized by Google

digen Weg zu machen hätten. Schon aus dem einfachen Grunde wird man regelmäßiger an den Sitzungen teilnehmen, weil man selbst bei ungünstigem Wetter den Weg machen kann. In kleinen Vereinen wird man es auch ernster mit den Entschuldigungen nehmen. Da man weiß, wenn einige fehlen, so versammeln sich nur wenige und die Versammlung müßte dann vielleicht ausfallen, so wird man nicht jeden nichtigen Vorwand zum Fehlen benutzen, wie dies oft in größeren Vereinen geschieht. Es kann nicht nur auf den Einzelnen ein stärkerer Druck ausgeübt werden, sondern da sich bei einer geringen Zahl von Mitgliedern die Bande der Kollegialität sehr leicht zur Freundschaft verdichten, so freut man sich auf die Zusammenkunft. — In einem kleineren Verein wird gewöhnlich auch besser gearbeitet. Jeder ist gezwungen, sich vorzubereiten. In einem größeren Vereine kann die Versäumnis der häuslichen Vorbereitung leicht versteckt werden. Im kleineren Kränzchen merkt man aber gar schnell, wenn der eine oder der andere seiner Ehrenpflicht nicht genügt hat. Wer den Wert einer gründlichen Diskussion kennt und wer da weiß, wie schwer es oft hält, sie in größeren Vereinen in Fluß zu bringen, der wird mit Freuden das kleinere Kränzchen begrüßen, wo gewöhnlich ohne große Umstände zur Besprechung des vorliegenden Stoffes übergegangen wird. Selbst der Schüchterne, weniger Redegewandte wird aus seiner Zurückhaltung heraustreten und auch seine Meinung äußern. Vor allem wird aber der Schwächere es wagen, die ihm dunkel gebliebenen Stellen zu bezeichnen und sich Rats zu erholen.

b) **Der Ort.** Bei kleineren Vereinen ist die Ortsfrage von vornherein gelöst. Jedes, auch das kleinste Dorf besitzt ein Zimmer, wo die Arbeit ruhig und ungestört vor sich gehen kann und wenn es die Wohnung eines Kollegen wäre. Ebenso werden keine langen Verhandlungen wegen des Abwechselns unter den einzelnen Ortschaften notwendig sein; denn jeder wird gern einmal in das Nachbardorf gehen, zumal die Entfernungen nicht sehr groß sind. Wo aus dem einen oder anderen Grunde die Bildung eines größeren Vereines vorgezogen wird, da wird wohl zumeist schon mit Rücksicht auf ein geeignetes Lokal ein fester Vereinssitz gewählt werden müssen. Als Hauptregel gilt hier, in allen Fällen von dem politischen Hauptort des betreffenden Bezirkes, wenn er nicht auch der natürliche Verbindungspunkt der zum Zweigvereine gehörigen Orte ist, abzusehen. Der Vereinssitz muß durch seine geographische Lage, durch Eisenbahnverbindung, durch bequeme Wege u. s. w. von allen Seiten leicht zu erreichen sein. Als Grundsatz könnte aufgestellt werden, jeder Lehrer schließe sich ohne Rücksicht auf die politische Lage seines Ortes dem Zweigvereine an, der für ihn am leichtesten erreichbar ist.

In größeren Vereinen muß auch die Frage erledigt werden: Ob Wirtshaus oder Privathaus? Das Zimmer eines Kollegen wird selten ausreichen. Auch der Schulsaal wäre in vielen Fällen nicht dazu geeignet; denn erstens ist ein Sitzen in den Schulbänken auf die Dauer sehr unbequem, und ein jedesmaliges Ausräumen ist nicht angängig. Zweitens werden nur die wenigsten Gemeinden bereit sein, für die Stunden des Beisammenseins Feuerung zu liefern. Drittens kommen die Kollegen oft von weit her, und da kann es ihnen wohl niemand verargen, wenn sie sich an einem Gläschen Bier erlaben, oder durch einen kleinen Imbiß für den Heimweg stärken wollen. Viertens ist viel eher zu erwarten, daß die durch die Sitzung angeregten Gedanken auch nachher noch weiter besprochen werden, wenn der offizielle Teil beendigt ist, als wenn mit der Aufhebung der Sitzung zugleich auch das Zeichen zum Aufbruch gegeben ist. Eines möchte ich allerdings noch zu bedenken geben: Ein werdender Verein thut besser daran, anfänglich in einem Privathause zu tagen, bis es sich gezeigt hat, ob er lebenskräftig ist oder nicht. Gar oft schon ist ein neuer Verein mit großem Pomp gegründet worden, der nach kurzer Zeit bereits wieder der Vergangenheit angehörte. Daß eine solche Thatsache nicht zur Hebung des Ansehens der Lehrer dienen kann, liegt auf der Hand. — Will der Verein früher oder später in einem Wirtshaussaale tagen, so achte er hauptsächlich darauf, daß die betreffende Wirtschaft sich eines guten Rufes erfreue, schon um sich nicht der Beschimpfungen, der Verhöhnung dort verkehrender, niedrig denkender Menschen auszusetzen. Außerdem fällt immer etwas von dem übeln Leumund eines Hauses auf die ständig darin Aus- und Eingehenden. Das Versammlungszimmer sei so gelegen, daß die Verhandlungen durch den Lärm der übrigen Wirtschaft nicht gestört werden. Wo möglich enthalte es ein Klavier und einen dem Verein zur Verfügung stehenden Schrank. Außerdem muß eine diskrete Bedienung verlangt

Digitized by Google

werden. Gut ist es, wenn eine und dieselbe Person immer den Dienst versieht. Noch besser ist es allerdings, wenn man sich dazu entschließen kann, während der eigentlichen Arbeit auf das Trinken zu verzichten.

c) **Die Zeit.** Wir kommen nun, nachdem die Ortsfrage erledigt ist, auf die Zeit zu sprechen. Hierüber herrschen die größten Meinungsverschiedenheiten. Die einen raten, so oft als möglich; die anderen meinen, viermal im Jahr sei überaus genug. Von vornherein ist es klar, daß kleinere Vereine in dieser Hinsicht besser daran sind als größere, wo immer auf die weit weg wohnenden Kollegen Rücksicht genommen werden muß. Der Lehrerverein ist aber wie ein inhaltreiches, gedankenschweres Buch, das oft gelesen werden muß, um verstanden zu werden. Je mehr man es liest, um so lieber gewinnt man es und um so lieber nimmt man es immer wieder zur Hand. Mindestens während der guten Jahreszeit muß allmonatlich eine Sitzung anberaumt werden. Auch für die schlechte Jahreszeit empfiehlt es sich, für jeden Monat eine Sitzung anzuberaumen und sie erst im Notfalle auszusetzen. Allerdings gilt es, die ganze Arbeit im Vereine so interessant zu gestalten, daß jedem die Scheidestunde zu früh schlägt und er sich nur mit Mühe losreißen kann; daß jeder sich schon wieder auf die folgende Stunde freut. Ein schweres Stück Arbeit; aber auch ein reichlich lohnendes Feld der Thätigkeit für einen Vorsitzenden. Eins steht mir von vornherein fest, Zweigvereine, die nur 3 bis 4 Sitzungen im Jahre haben, kranken an einem Leiden, das sie mit ziemlicher Sicherheit dem Tode entgegenführt. Niemals mindestens werden sie zu kräftigem Blühen kommen. — Kurz möge auch noch eine andere Frage berührt werden, die Dauer einer Sitzung. Wenn sich schon oben keine allgemeine Vorschrift aufstellen ließ, so ist dies hier noch viel weniger der Fall. Am Anfang wird man sich wohl auf kürzere Zeit beschränken, um nicht von vornherein zu ermüden. Gelingt es, bei den Teilnehmern ein richtiges Interesse zu erzeugen, so wird man später schon eher dazu gezwungen werden, die Diskussion abzubrechen, als sie durch fade Redensarten zu verlängern, damit die Sitzung eine nicht gar zu karg bemessene Zeit in Anspruch nehme.

d) **Die Gründung.** Wo noch kein Verein besteht und der eine oder der andere die Absicht hat, einen solchen zu gründen, da sondiere er zunächst den Boden. Er wird sehr leicht vier oder fünf Gleichgesinnte finden, die wie er das Bedürfnis haben, sich durch gemeinsames Aussprechen und Beraten für ihren Beruf geschickter zu machen. Es bedarf dann oft bloß eines Wortes, um den Entschluß wach zu rufen, öfters zusammenzukommen und dann diese oder jene Frage zu besprechen, am besten auf Grund eines Buches. Diese Wenigen haben alle die oben aufgezählten Vorteile kleinerer Vereine für sich. Sehr schnell gewöhnen sie sich an die richtige Art des Studiums. Je länger, je mehr nimmt jeder eifrig Teil an den Beratungen. Auf diese Weise entsteht ein guter Grundstock, ein gut gelegtes Fundament des Vereines. Es währt nicht lange, so dringt die Kunde von der stillen Weise richtigen Arbeitens in weitere Kreise. Der oder jener äußert den Wunsch, auch einmal beiwohnen zu dürfen. Die anregenden Stunden, die er in der Mitte der Kollegen verbringt, das Interesse, das er daraus schöpft, bestimmen ihn in den meisten Fällen zu bleiben. Teils langsamer, teils schneller wird sich die Zahl mehren. Nichts wird dann den Verein mehr hindern, auch die der Sache noch Fernstehenden zu einem Besuche einzuladen. Dies ist meine Ansicht von der Art und Weise, wie ein Verein ins Leben zu rufen sei. Ich halte diesen Weg für unbedingt besser als jenes Verfahren, wonach sofort sämtliche Lehrer eines Bezirkes eingeladen werden, um sich dann gewöhnlich vollzählig in die Mitgliederliste aufnehmen zu lassen, um aber ebenso unregelmäßig zu erscheinen als zu arbeiten. Nur was sich langsam entwickelt, was sich nicht übereilt, hat wirkliches kräftiges Leben und Aussicht auf dauernden Bestand. Leicht und schnell aufschießende Pflanzen sind zumeist innerlich hohl und gehen darum schnell ihrem Verfalle entgegen.

e) **Das Programm.** Eine der folgenschwersten Aufgaben, die dem Vereinsvorstande zufällt, ist die Aufstellung eines gut durchdachten Programmes. Schwer ist es allerdings im höchsten Grade, den goldenen Mittelweg zwischen ertötendem Einerlei und geisterrüttendem Vielerlei zu finden. Das heute noch vielfach in Anwendung stehende Verfahren ist, weil völlig unzureichend, möglichst zu vermeiden. Der Vorsitzende läßt sich da am Schlusse jeder Versammlung ein Thema von einem Mitgliede bestimmen, worüber in der nächsten Sitzung verhandelt werden soll. Oft genug stehen in-

Digitized by Google

folgedessen die Aufgaben in keinerlei, weder logischer noch gemütlicher Beziehung. Allerdings werden so in kurzer Zeit weite Gebiete durchwandert. Das Ziel ernster Fortbildung ist aber nicht oberflächliche Breite, sondern Tiefe. Am besten ist es, man beschränke sich jedes Jahr auf einen oder zwei Zweige der Pädagogik und allgemeinen Bildung. Der Vorsitzende entwerfe dann einen Plan, wo neben dem Theoretischen stets auch das Praktische einen geziemenden Platz finde. Hat dies Programm Anklang gefunden, so werden sich sicherlich auch genügend Referenten finden; denn bis jetzt haben sich viele gesträubt, ein Referat anzunehmen, weil sie nicht wußten, was sie nehmen sollten. Am besten ist es allerdings, wenn sich der Verein dazu entschließt, nicht Vorträge zu halten, sondern ein tüchtiges Buch diskutierend zu verarbeiten. Die Resultate werden sicherlich schönere als die bisherigen sein. — Möglichste Rücksicht muß auf die Arbeiten genommen werden, die der Hauptverein bei seiner Generalversammlung in Aussicht genommen hat, da die Arbeit in letzterer für die Schule und den ganzen Stand am wichtigsten ist. Manche Vereine werden vollauf mit den Vorstudien für den Lehrertag zu thun haben, nämlich diejenigen, die sich nicht entschließen können, mindestens allmonatlich eine Sitzung abzuhalten. — Allerdings bin ich mir vollständig bewußt, daß es unmöglich ist, einen solchen Plan streng durchzuführen. Es kommen Anlässe vor, deren Besprechung sich nicht aufschieben läßt, oder die um der Schule und des Standes willen nicht aufgeschoben werden dürfen. Die Art, wie der fragliche Gegenstand in das Programm aufzunehmen ist, kann verschieden sein. Wo den Sitzungen gewöhnlich 2—3 Stunden zugewendet werden, da kann man es so einrichten, daß nur ein kleinerer Teil der Zeit der programmmäßigen Aufgabe zugewendet wird, während man den größeren Rest dem Neuen widmet. Nötigenfalls kann auch die ganze Zeit für das eingeschobene Thema vorbehalten werden. Wo die Verhältnisse sehr günstig liegen, besonders da, wo ein recht lebendiges Interesse herrscht, kann auch eine außerordentliche Sitzung anberaumt werden. Dies muß geschehen, wenn es sich um Fälle dringender Art handelt.

f) Der Vorstand. Sehr wichtig für die Entwickelung des Vereines ist ein tüchtiger Vorstand. Jeder Verein habe einen Vorsitzenden, einen Schriftführer, einen Kassenwart, einen Gesangsleiter. In kleineren Vereinen kann eine Person zwei Ämter in sich vereinigen, in größeren mag jedes Vorstandsmitglied einen Stellvertreter besitzen. Gewöhnlich wird der 1. Vorsitzende auch Delegierter des Zweigvereins sein, doch ist eine besondere Wahl nicht ausgeschlossen. Die Wahl des Vorstandes kann leicht Veranlassung zu mancherlei Streitereien geben, wenn nicht der echte Geist treuer Bruderliebe den Verein beseelt. Wo die Abstimmung nicht einzig und allein das Ergebnis ruhiger, sachlicher Befähigung des Kandidaten ist, wo verletzte Eitelkeit, Konfession, Neid u. s. w. eine Rolle spielen, da steht der Verein noch nicht auf der Höhe seiner Aufgabe. Neben Beratung über das Gedeihen und zweckmäßige Förderung des Vereines, neben Aufstellung des Programms, Abfassung der Protokolle, Leitung der Sitzung, fällt dem Vorstande noch die jährliche Aufgabe zu, einen eingehenden und gründlichen Jahresbericht anzufertigen, der genaue Auskunft über das Was und Wie der Vereinsthätigkeit, über Mitglieder und Besucherzahl, über Ort und Zeit der Sitzungen, über die Gründe des Blühens oder des Verfalles des Vereines, über die Neuerungen und zuletzt auch allgemeine Erfahrungen enthalten soll. Nachdem die Versammlung Einsicht in den Inhalt des Berichts genommen und sich mit demselben einverstanden erklärt hat, wird er dem Vorsitzenden des Hauptvereins zugeschickt, da dieser am Lehrertag über die Entwickelung der Zweigvereine im Zusammenhang berichten soll.

g) Die Mitgliedschaft. Jedem Lehrer steht der Eintritt in den Verein frei. Er hat sich zu diesem Zwecke bei dem Vorsitzenden zu melden, der ihn zum Vorschlage bringt. Bei der Aufnahme hat sich jeder zu verpflichten, treulich an den Vereinsaufgaben mitzuarbeiten. Ist ein Mitglied durch irgend einen Umstand verhindert, einer Sitzung beizuwohnen, so hat es dies dem Vorsitzenden nebst Angabe der Gründe rechtzeitig mitzuteilen. Wenn diese Meldung mehrmals unterbleibt, oder wenn die angeführten Motive von der Versammlung nicht für stichhaltig erklärt worden sind, so kann Ausschließung des Säumigen erfolgen. Um die Zahl der Anwesenden besser kontrollieren zu können, hat am Beginn oder am Schluß der Sitzung ein Zettel umzugehen, auf den ein jeder seinen Namen einträgt.

h) Die Aufgabe der Zweigvereine: Ehe wir zur Organisation der Hauptvereine über-

Digitized by Google

gehen, wollen wir noch kurz die Aufgaben der Zweigvereine an unserem geistigen Auge vorüberziehen lassen und uns fragen, wie diese Ziele zu erreichen sind. Der Zweigverein soll versuchen, so viel als möglich die Lücken der allgemeinen und beruflichen Bildung des Lehrers auszufüllen, er soll das Streben nach Fortbildung stets rege halten. Welche Mittel stehen ihm dabei zu Gebote? Da ist zu allererst der kräftige Stachel der Anregung zu nennen, der sich aus dem Umgange mit tüchtigen Arbeitern, aus gelegentlichen Hinweisen auf interessante Gebiete, aus Lücken aufdeckenden, Zweifel anregenden Diskussionen ergiebt, die, von einem treuen Vorsitzenden geschickt benutzt, Wunder wirken können. Diese Anregungen müssen zweckmäßig ausgenützt werden, was indirekt am besten durch Hinweis auf geeignete Hilfsmittel oder vielleicht auch durch Darbietung derselben geschieht. (Bibliothek, Bildersammlung, Lesezirkel u. s. w.) Ein unbedingt notwendiges Ergänzungsmittel der Anregung ist die häufige Besprechung der besten Art und Weise des Arbeitens; denn die meisten Versuche scheitern an den Mißerfolgen so vieler Lehrer bei ihrer Arbeit wegen unzweckmäßigen, zeitraubenden Lernens. So hoch wir auch den Wert dieser Anregungen anschlagen, so werden wir doch nicht dabei stehen bleiben dürfen. Der Zweigverein muß auch direkt für die allgemeine und berufliche Bildung thätig sein, indem er seine Mitglieder nach und nach alle Wissensgebiete mit offenem Auge, sei es an der Hand eines Vortrages oder eines Buches prüfend durchwandern läßt. (S. d. Art. Diskussionen.)

Eine besondere Aufgabe der Zweigvereine besteht darin, sich der jüngeren Lehrer anzunehmen, sie durch thatkräftige Unterstützung in der Fortbildung, in ihrer Vorbereitung auf die Dienstprüfung zu fördern, ihnen durch Pflege einer edlen Geselligkeit einen sittlichen Halt zu gewähren, ihnen auch das äußere Zeichen einer tiefen Bildung, eines echt sittlich-religiösen Charakters anzugewöhnen, nämlich feinere Umgangsformen. Aber auch den Alten gegenüber darf der Zweigverein seine Pflicht nicht versäumen. Er muß sie vor dem Verknöchern und Verbauern, vor Einseitigkeit und pädagogischer Routine zu bewahren suchen. Es erübrigt uns noch, einer sehr schwierigen und wichtigen Aufgabe zu gedenken, der Standespflege. Mancherlei Mittel stehen hierbei dem Zweigvereine zu Gebote. Es soll nur auf zwei Punkte hingewiesen werden. Wer sich des Weiteren dafür interessiert, der lese die betreffenden Abschnitte in meiner untenangegebenen Broschüre nach. Der Lehrerverein mache zunächst seinen Einfluß dahin geltend, daß nur sittlich und geistig reife Schüler sich dem Lehrerstande widmen. Besonders muß mit allen Mitteln darauf gedrungen werden, daß jeder Zweigverein ein wachsames Auge für die Wahrung der Standesehre habe, daß er selbst, so viel in seinen Kräften steht, einen sittlich bedrohten Amtsbruder zu retten suche. Je schärfer die Selbstzucht in den Vereinen sein wird, umsoweniger wird auch die Aufsichtsbehörde Gründe zum Einschreiten gegen den einen oder den anderen finden, um so sicherer wird auch unser Stand der innern Hebung und der äußeren Anerkennung entgegengehen.

4. Organisation der Hauptvereine.

a) Begriff der Hauptvereine. Wenn die Zweigvereine im Sinne obiger Auseinandersetzungen arbeiten, so ist damit auch schon ein Stück Vorarbeit gethan, für die Thätigkeit der Hauptvereine. Was verstehe ich unter Hauptverein? Dies ist die erste Frage, die sich uns zur Beantwortung darbietet. Ich nenne so die Vereinigung einer größeren Zahl von Zweigvereinen, deren Mitglieder alljährlich zu gemeinsamer Arbeit an Lehrertagen zusammenkommen, mögen sie nun den Namen Bezirks- oder Provinzial- oder in kleineren Staaten den Namen Landesverein tragen. Treten wir auch hier zunächst an die Voraussetzungen eines gesunden Lebens in denselben heran.

b) Der Ort. Was zunächst den Ort anbelangt, an denen diese Vereine tagen, so wird gegenwärtig zumeist gewechselt. Und dies mit Recht. Natürlich muß ein solcher Ort mit Leichtigkeit erreicht werden können, und ein geeignetes Lokal muß zur Verfügung stehen. Die Vorzüge des Ortswechsels liegen darin, daß die Kollegen einen größeren Teil ihres Vaterlandes kennen lernen, daß ihr Interesse an den Versammlungen rege bleibt, und daß auch in Laienkreisen mit dem Verständnis die Teilnahme für die Bestrebungen der Lehrervereine geweckt werde.

c) Die Zeit. Die Versammlung soll alljährlich tagen. Wo nur ein Tag zur Verfügung steht, da muß möglichst früh begonnen werden, sodaß die Tagesordnung in aller Ruhe und Gründlichkeit erledigt werden kann. Ein bis zwei Stunden genügen zu diesem Zwecke nicht. Am besten ist es, das gemeinsame

Digitized by Google

Mittagsmahl auf eine spätere Stunde des Nachmittags zu verlegen und an geeigneter Stelle der Tagesordnung eine kleine Frühstückspause einzulegen. So könnte das unselige und beschämende Drängen und Hasten vermieden werden, womit jetzt vielfach noch das Programm abgeleiert wird.

d) Das Vereinsfest. Um diesen Zweck zu erreichen, ist es auch besser, der Lehrertag verzichte auf die Theatersondervorstellungen, die an vielen Orten gegeben werden, besonders dann, wenn sich das Theater nicht nach dem Lehrertag in Bezug auf Zeit richten will. Viel vorteilhafter ist nach jeder Seite hin ein Unterhaltungsabend im Anschluß an das gemeinschaftliche Mittagsmahl. Für das Geld, das zu Theaterkarten ausgegeben wird, kann sicherlich eine gute Militär- oder Civilkapelle gewonnen werden. Zur Erhöhung der Festlichkeit könnten dann die Kollegen selbst in hervorragendem Maße beitragen und zwar durch Solovorträge von Geige, Gesang, Klavier und durch alle möglichen Zusammensetzungen von Instrumenten und Stimmen. Solche, die die Gabe des Vortrags besitzen, würden jedenfalls gerne geneigt sein, Deklamationen heiteren und ernsten Inhalts zum Besten zu geben. Wenn die Geldmittel reichen, so könnte wohl auch der eine oder andere Künstler gewonnen werden. Vorführung von Turnübungen und lebenden Bildern würde ebenfalls sehr zum Gelingen des Ganzen beitragen. Um etwas Ordnung in den Unterhaltungsabend zu bringen, müßte der Vergnügungsausschuß vorher bei den Zweigvereinen Umfrage halten, was jeder, sei es als Gesamtheit, sei es durch einzelne zur Verschönerung des Festes beitragen möchte. Daß solche Festlichkeiten ausarten könnten, ist durch die Zusammensetzung der Versammlung und besonders durch die vorherige Festsetzung des Programms ausgeschlossen. Es ist im Gegenteil anzunehmen, daß sie nicht nur ergötzend, sondern vor allem erhebend und veredelnd auf die Teilnehmer einwirken werden. Sie seien Vorbilder für die leider noch immer fehlenden Volksfeste rechter Art.

e) Das Abstimmen. Bevor wir uns der eigentlichen Arbeit des Lehrertags zuwenden, soll betont werden, daß die Berechtigung der Lehrertage hauptsächlich darin beruht, daß die Gedanken, die in den Zweigvereinen nach Klarheit gerungen haben, zusammengefaßt werden und einen möglichst hohen Grad der Durchbildung erlangen, nicht aber darin, daß sie durch Abstimmung ihre endgiltige Feststellung erhalten. Allerdings, wenn es sich um Ausführung eines Gedankens, um Beschlußfassung über einen das Vereinsleben betreffenden Antrag handelt, so muß Abstimmung eintreten. Ja, man kann auch einmal, wenn eine wichtige Idee die Gemüter beschäftigt, die Versammlung darüber abstimmen lassen, um zu erfahren, wie viele der Anwesenden die gleiche Ansicht teilen. Eine solche Abstimmung darf aber niemals den Anspruch darauf erheben, durch die Majorität die Richtigkeit einer Idee festgestellt zu haben. Nicht selten ist die Minorität einer Versammlung die Trägerin des richtigen Gedankens, weil immer nur eine sehr kleine Minderheit imstande ist, einem schwungvollen, begeisternden Redner kaltblütig zu folgen, seine Gedankenreihen zu prüfen, die Spreu von dem Weizen zu sichten und ruhig die Konsequenzen zu ziehen. Je mächtiger der Beifallssturm ist, der einem Redner dargebracht wird, um so minderwertiger ist das Abstimmungsurteil der begeisterten Versammlung. In einem solchen Falle lasse man ruhig die angeregten Gedanken wirken, die schwingenden Saiten der Gefühlserregung fortklingen und enthalte sich jeder Abstimmung. Eine Schande, ein Hohn ist es aber für einen Lehrertag, wenn aus Mangel an Zeit oder aus Unlust, auf eine Besprechung einzugehen (wie geschickt und mit welch schönen Gründen auch diese Umstände verdeckt werden mögen) die Leitsätze kurzer Hand angenommen werden.

f) Der Jahresrückblick des Vorsitzenden. Wenn wir auch aus guten Gründen verlangen daß die Hauptarbeit der Lehrertage in der Diskussion über ein gedruckt vorliegendes Referat bestehen soll, so wollen wir dennoch den Vortrag nicht gänzlich ausgeschlossen wissen. Im Gegenteil, jede Versammlung sollte zur Anregung, zur Begeisterung, zur Einführung neuer Ideen einen Vortrag bringen. Ein immer wiederkehrendes Thema der Lehrertage muß ein Jahresbericht sein, der in der Regel vom Vorsitzenden zu geben ist. Selbstverständlich ist da zunächst dasjenige zu berücksichtigen, was der Verein an seinem Teil durch den engeren und weiteren Vorstand, durch die Zweigvereine zur Lösung der Vereinsaufgaben beigetragen hat; daran haben sich die wichtigsten Geschehnisse aus dem Schulleben der engeren und weiteren Heimat, eventuell auch das Interessanteste und Lehrreichste aus dem des Auslandes zu reihen: es ist an die Hoffnungen

Digitized by Google

zu erinnern, die im verflossenen Jahre gehegt worden sind und daran die Frage zu knüpfen: Was ist davon in Erfüllung gegangen, was bleibt für die Zukunft noch zu erstreben übrig? Neu aufgetauchte Gedanken, die für die Allgemeinheit von Bedeutung sind, sind in kurzen, klaren Worten darzulegen; es sind aber auch die wichtigsten Fragen, die ein treues Lehrerherz bewegen, mit flammenden Buchstaben alle Jahre aufs neue in den Sinn der Zuhörer zu graben. Ein solcher Jahresbericht ist keine leichte Aufgabe. Er bedarf eines fleißigen Studiums und eines offenen Auges während des ganzen Jahres, sonst entsteht ein nichtssagendes Machwerk, das dem hungrigen Geiste der Zuhörer nur ein paar längstabgenagte Knochen hinwirft. Der Jahresbericht wird am besten nachträglich durch den Druck einem jeden einzelnen Vereinsmitgliede zugänglich gemacht, damit er sich völlig mit allen Gedanken desselben vertraut machen kann. Es kann dies gleichzeitig mit der Veröffentlichung der Arbeiten geschehen, die in der nächsten Generalversammlung auf die Tagesordnung kommen sollen.

g) Die Vereinsarbeit. Wir kommen nun zur Frage: Wie ist es möglich, die Lehrertage so zweckmäßig zu gestalten, als es die Verhältnisse gestatten? Gleich nach jedem Lehrertage oder am besten schon vorher hat der Vorsitzende den weiteren Vorstand einzuberufen, um festzusetzen, was in der nächsten Versammlung zur Besprechung kommen soll. Jedes Vorstandsmitglied hat seine Anträge bereits vorher dem Vorsitzenden schriftlich einzureichen, der sie sachgemäß zusammenstellt. Eingehend soll nun in der Vorstandssitzung über die Wichtigkeit, Zweckmäßigkeit und Zeitgemäßheit der vorgeschlagenen Aufgaben beraten werden. Am besten ist es, wenn für mehrere Jahre hinaus ein Plan entworfen wird. Dadurch wird es den Zweigvereinen besser möglich, ein in sich zusammenhängendes, wohlgefügtes Programm aufzustellen. Selbstverständlich dürfen nicht vorausgesehene, aus dem Bedürfnis der Zeit erwachsene Aufgaben den Plan unterbrechen, eventl. auch umgestalten. Hat sich der Vorstand über die Auswahl geeinigt, so beginnt für den Vorsitzenden eine schwierige Arbeit. Er hat sich sofort ein möglichst klares Bild von der Aufgabe zu machen, Begleitstoffe aus allen Gebieten der älteren und zeitgenössischen Litteratur zusammenzusuchen, wobei ihn selbstverständlich der Vorstand mit eifrigem Bemühen zu unterstützen hat. Er muß eine Reihe von Beratungsgegenständen zusammenstellen, die von den Zweigvereinen zuerst zu behandeln sind, ehe an die eigentliche Aufgabe herangetreten werden soll.

Das so gesammelte Material wird dann baldigst an den Vorsitzenden der Zweigvereine abgesandt, der sich ebenfalls in möglichst kurzer Zeit mit den Ideen zu befreunden und einen den Verhältnissen entsprechenden Plan aufzustellen hat. In der nächsten Sitzung werden die Aufgaben verteilt, damit möglichst wenig Zeit vor Eintritt in die Arbeit verstreiche. Sind gegen Schluß des ersten Halbjahres nach dem Lehrertage die Teilaufgaben gelöst, haben die vorbereitenden Vorträge und die einleitende Lektüre stattgefunden, so ist eine Lösung der Gesamtaufgabe zu versuchen, mit der eine gründliche Besprechung verbunden sein muß. Die zu Tage tretende Meinungsverschiedenheit ist genau festzustellen und schriftlich zu fixieren. Es kann nicht genug betont werden, wie gerade der letzte Punkt das Interesse der Teilnehmer an die Aufgabe dauernd fesselt, denn jeder ist nun gespannt zu ersahren, auf welche Seite der Verfasser der nun bald erscheinenden Vereinsschrift sich wohl stellen wird. Schon das Interesse sichert eine schnellere und freudigere Versenkung in dieselbe. Durch die bereits geleistete Vorarbeit ist eine ausgiebige Kenntnis mit allen einschlägigen Gebieten angebahnt worden, so daß die Gedanken der Druckarbeit nicht mehr fremd sind, sondern genügend apperzipierendes Material vorfinden. Endlich wird durch diese Vorarbeit vor Kenntnisnahme der Vereinsschrift die Aufgabe von vielen Seiten beleuchtet, im Gegensatz zu dem Verfasser, der vielleicht einen oder mehrere Gesichtspunkte außer Acht gelassen hat: denn es ist mit Sicherheit anzunehmen, daß 20 oder mehr Zweigvereine, wenn sie mit Treue arbeiten, das Thema allseitiger behandeln werden, als wenn nur ein Einzelner sich mit demselben beschäftigt.

Inzwischen hat sich der eine oder der andere, eventuell auch mehrere zugleich entschlossen, das Referat zu übernehmen. Sie haben vier oder fünf Monate nach Bekanntgabe des Themas die völlig ausgearbeitete Aufgabe an den Vorsitzenden einzusenden. Dieser prüft sie mit Hilfe des Vorstandes und veröffentlicht diejenige, welche als beste anerkannt wird, durch den Druck. Falls keine der eingesandten Arbeiten Druckreife besitzt, so muß eine nochmalige Ausschreibung stattfinden

Digitized by Google

oder der Vorstand hat sich um Auffindung einer geeigneten Kraft zu bemühen. Vielleicht wird auch eine geeignete Arbeit durch Verschmelzung der eingelaufenen Aufsätze erzielt, falls die Verfasser mit dieser Umarbeitung einverstanden sind. Sind die Bemühungen des Vorsitzenden fruchtlos, was aber wohl niemals vorkommen wird, so hat er oder ein Vorstandsmitglied den Vortrag zu übernehmen, oder es wird ein die Frage behandelndes, bereits erschienenes Werk als Grundlage der Besprechung benutzt. Der gedruckte Aufsatz ist den Vereinsmitgliedern unentgeltlich zu übermitteln. An andere Liebhaber ist er gegen den gewöhnlichen Buchhändlerpreis zu überlassen. Das Mehr der Einnahmen beim Vertrieb der gedruckten Arbeit ist hauptsächlich als Honorar für den Verfasser des Referates zu benutzen.

Jeder hat sich nun sofort an das eindringende Studium des Werkes zu begeben. Zuerst strebe er darnach, den Verfasser vollständig zu verstehen. (Das Weitere siehe in meiner am Schlusse angezeigten Broschüre: Lehrerv. und Lehrert.) Erst dann gehe er daran, die Voraussetzungen, die Behauptungen, die Beweise, die Consequenzen des Buches kritisch zu prüfen. (S. a. a. O.) Nachdem ein jeder sich ein Urteil über die Arbeit gebildet hat, beginnt die Vereinsthätigkeit.

Das Werk ist vollständig durchzusprechen, und die vom Verfasser abweichenden Ansichten sind besonders aufmerksam zu prüfen und zusammenzustellen. Manche Unklarheit und mancher angebliche Irrtum des Verfassers wird durch die gemeinsame Thätigkeit beseitigt werden. Die wichtigsten Punkte, über die man im Lehrertage sprechen möchte, sind dann dem Vereinsvorsitzenden zuzusenden. Derselbe bringt das eingelaufene Material in eine sachgemäße Ordnung. Der Referent kann vor dem Versammlungstage Kenntnis davon nehmen.

Man könnte nun einwerfen, eine derartige Vorarbeit ertöte das etwa vorhandene Interesse, so daß die Lehrertage noch weniger Teilnahme und Mitarbeit als seither finden werden. Dem ist aber nicht so. Jeder Verein, der tüchtig vorgearbeitet hat, und der eine feste Stellung zu den Gedanken des Verfassers einnimmt, wird voller Spannung an den Verhandlungen teilnehmen; er wird erwartungsvoll sich fragen: Wie werden sich die Brudervereine zu unseren Fragen verhalten? Wird der Vorsitzende oder sonst ein hervorragendes Mitglied des Vereins unseren Einwendungen beipflichten oder ihnen entgegentreten? Wie wird sich der Referent verteidigen?

Nun kommt der Lehrertag selbst heran! Der Verfasser skizziert als Einleitung in die Besprechung noch einmal kurz seine Arbeit, um allen die Hauptpunkte ins Gedächtnis zu rufen. Darauf beginnt die Besprechung. Der Vorsitzende verliest den ersten erhobenen Einwurf und erteilt dem Vertreter des Vereines, der ihn ausgesprochen hat, das Wort zur Begründung; andere sprechen sich dafür oder dagegen aus. Damit die Sache wirklich gefördert werde, muß schrittweise vorgegangen werden und darf die Besprechung keine Punkte berühren, die noch nicht an der Reihe sind. Am Schlusse fällt dem Vorsitzenden dann die ebenso wichtige als schwierige Verpflichtung zu, die angeregten Gedanken zusammenzufassen. Er hebe dasjenige hervor, worüber man sich einigte und stelle klar und präzis zusammen, worüber man sich nicht verständigen konnte.

Natürlich kann eine solche Umgestaltung nicht von heute auf morgen gleich auffällig schöne Resultate zeitigen. Es ist sogar anzunehmen, das anfänglich alles etwas steif hergehen wird, wenn nicht ein außerordentlich geschickter Präsident die Leitung in der Hand hat. Es muß eben alles gelernt sein. Aber sobald die Zweigvereine gewissenhaft ihre Pflicht erfüllen, sobald werden auch die Lehrertage an Interesse gewinnen, die Gedanken werden reifer erfaßt und die Diskussionen wirklich wertvoll werden. Ist dies Ziel erreicht, so ist es lohnenswert, die Diskussionen stenographisch festzuhalten. Der Vorsitzende mag dann das Wichtigste daraus zusammenstellen und später den Vereinsmitgliedern durch den Druck mitteilen. Daß ein derartiges Arbeiten möglich ist, beweist der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, der bereits seit Jahren ungefähr nach obigen Prinzipien verfährt.

h) **Die Bedeutung des Hauptvereines:** Im großen und ganzen haben die Hauptvereine dieselben Aufgaben wie die Zweigvereine. Es handelt sich hier jedoch hauptsächlich um Anregung und Anleitung zum Weiterstreben, um Förderung und Klärung grundlegender Fragen. Wenn aber auch die direkte Förderung der Schularbeit etwas in den Hintergrund tritt, so ist darum die Bedeutung der Lehrertage für sie dennoch eine hochwichtige. Die Anregung, die sie zum Arbeiten geben, sind um so mächtiger, je inniger das Band ist, das die ganze Vereinigung umschließt, je zahlreichere

Digitized by Google

Kanäle den Zweigvereinen lebenbringende Säfte zuführen. Diese kräftigen Impulse, die auf mannigfachen Wegen verborgen bis zu dem Einzelnen gelangen und sein Wollen mächtig beeinflussen, erfassen das Individuum aber auch am Lehrertage selbst mit hinreißendem Schwunge durch den begeisternden Gedanken mit vielen Gleichgesinnten an einem hohen Ziele zu arbeiten. Das geheimnisvolle Erstarken edler Gefühle in der Nähe Gleichgesinnter übt seine wunderbare Kraft besonders dann an Lehrertagen aus, wenn an der Spitze ein Mann steht, in dessen Brust das feine Erzittern idealer Gefühle einen kräftigen Widerhall findet, der durch zartfühlenden Ausdruck dessen, was aller Sinn bewegt, die Schwingungen der Seele verstärkt, die Gefühle vertieft und ihnen Dauer verleiht. Erst die Anregungen einer solchen Stunde bringen zuweilen mehrjähriges Arbeiten im Zweigvereine zu einem kräftigen Abschluß oder geben einen mächtigen Anstoß zu thätigem, erfolgreichem Vereinsleben und zu gesegneter Unterrichtsthätigkeit.

Der gut geleitete und treu arbeitende Lehrertag verfügt aber über ein noch wirksameres Mittel, die Schule zu fördern: Es besteht in Ausbildung der Pädagogik, in Beeinflussung der Gemeinden, des Staates und der Öffentlichkeit. Wo diese Aufgaben mit der rechten Liebe, mit dem rechten Verständnis, mit dem rechten Takte verfolgt werden, da braucht es keines weiteren Beweises mehr für die Zweckmäßigkeit und Bedeutung der Lehrervereine.

Hingedeutet soll noch werden, wie der Hauptverein durch zwei wichtige Einrichtungen vieles zur Förderung der Schule und zur Fortbildung seiner Mitglieder beitragen kann. Wir meinen die Einrichtung einer Lehrmittelsammlung und einer pädagogischen Bücherei, die von jedem Lehrerverein ins Auge gefaßt und energisch betrieben werden sollten.

Bei dem geringen Gehalte der Lehrer ist es sehr wichtig, daß die Vereine ihren Mitgliedern nicht unerhebliche materielle Erleichterungen verschaffen können: Abkommen mit Spezerei-, Tuch-, Holz-, Steinkohlen-Handlungen und Apotheken, mit Ärzten, Spitälern u. s. w. Übereinkommen mit größeren Gasthäusern in Badeorten und besuchten Gegenden. In Städten: Abkommen mit Theatern, Museen, Bädern u. s. w. u. s. w.

9. **Die Fachvereine.** In jedem Teile Deutschlands giebt es wohl noch neben den Lehrervereinen spezielle Fachvereine, die sich ausschließlich mit einer Idee beschäftigen. So giebt es Handfertigkeits- und Zeichenvereine, naturwissenschaftliche, philosophische u. a. Kränzchen u. s. w. Da ihre Mitglieder oft auf einen größeren Bezirk verteilt sind, so ist es nicht angängig, dieselben einem Zweigvereine unterzustellen. Es ist aber doch wünschenswert, daß alle Ideeen, die bei einem Teile der Lehrerschaft gemeinschaftliche Pflege finden, im Hauptverein zusammengefaßt und der Gesamtheit zu gute kommen. Dies ist dadurch möglich, daß sich diese Verbindungen mit speziellem Zwecke direkt dem Bezirksverein unterordnen und von diesem gleiche Rechte und gleiche Pflichten wie die Zweigvereine erhalten. Mit dem Lehrertage könnten dann zugleich Nebenversammlungen verbunden werden, wodurch Gelegenheit geboten wäre, die Ideen, die durch genannte Vereine besondere Pflege erhalten, auch weiteren Kreisen der Lehrerschaft zugänglich zu machen. Es steht ihnen natürlich auch frei, ein Thema zur Besprechung für die Hauptversammlung vorzuschlagen, durch eifrige Beteiligung an der Diskussion ihre Gedanken zu verfechten und so Propaganda für dieselben zu treiben. Wenn es sich dabei um eine vielumstrittene Frage handelt, so ist es sehr zu empfehlen, durch einen Gegner der Idee ein Korreferat bearbeiten und mit veröffentlichen zu lassen. Zu Gunsten der Einigung unter der Lehrerschaft verlangen wir, daß jeder sich der nötigen Mäßigung befleißige und mit dem notwendigen Takte vorgehe. Wo rücksichtslos die Meinungen der Minorität übersehen oder gar mit Füßen getreten werden, da wird der Grund zu bedauerlichen Spaltungen gelegt, wie wir solche gegenwärtig zu beklagen haben.

5. Die Verbindung zwischen Haupt- und Zweigvereinen. Von der größten Wichtigkeit ist es, daß eine rechte Verbindung zwischen Haupt- und Zweigvereinen hergestellt werde. Sie soll hauptsächlich durch den Vorstand ins Leben gerufen und unterhalten werden. Daraus ist ersichtlich, daß die Art der Vorstandswahl eine bedeutsame Rolle im Leben der Vereine spielt. Jedenfalls darf der Vorstand nicht mehr durch den Lehrertag gewählt werden, wie dies noch häufig geschieht. Vorstandsmitglied sein muß als Ehrenposten gelten. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn das einzelne Vorstandsmitglied mit wirklichem Bewußtsein seines Wertes gewählt wird. Wo aber die Gesamtheit der Wähler den gesamten Vorstand

Digitized by Google

wählt, da ist eine solche bewußte Wahl ausgeschlossen; da die meisten Vorgeschlagenen den Wählern unbekannt sind und somit nur auf guten Glauben hin die Wahl getroffen wird. Ein solcher Wahlmodus ist des Lehrerstandes nicht würdig und den Lehrervereinen höchst nachteilig. Doch wie soll gewählt werden? Zunächst ist zu unterscheiden zwischen dem Geschäftsausschuß und dem beratenden Kollegium, dem weiteren Vorstand. Dieser soll durch die Zweigvereine gewählt werden. Je dreißig Mitglieder wählen ein Vorstandsmitglied. Wo die Zweigvereine eine zu geringe Mitgliederzahl haben, da sollen sie sich zum Zwecke der Wahl mit einem anderen Vereine in Verbindung setzen. Der Gewählte muß dann in dem Vereine, dem er zwar nicht angehört, dessen Vertreter er aber ist, dann und wann an den Sitzungen teilnehmen und von seinen Erfahrungen im Vorstande berichten.

Diesem Vorstand fällt nun die Aufgabe zu, mindestens dreimal im Jahre ordentliche Sitzungen abzuhalten. In einer, kurz vor dem Lehrertage anzuberaumenden Versammlung wird das Programm der folgenden Generalversammlung festgesetzt und die eingegangenen Anträge beraten. In derselben Sitzung teilt der Vorsitzende das Wichtigste aus den eingelaufenen Zweigvereinsberichten mit. Und zwar hat er darauf sein besonderes Augenmerk zu richten, daß er durch diese Mitteilungen den anwesenden Vertretern geeignete Winke für die zweckmäßigste Art und Weise des Arbeitens gebe. Ist der eine oder der andere Bericht besonders lehrreich, so wird derselbe ganz vorgelesen oder wenn der Verfasser anwesend ist, wird dieser aufgefordert, ausführlichen mündlichen Bericht über die Gründe des Blühens seines Vereines zu erstatten. Wo das Leben in einem Zweigverein im Niedergang begriffen ist, da soll ebenfalls der Bericht ganz vorgelesen und der anwesende Vertreter zur ausführlichen Darlegung der Verhältnisse veranlaßt werden. Der Vorstand hat dann über die Ursachen des Rückganges und über die bestmöglichen Mittel zur Abhilfe zu beraten. Unter Umständen kann beschlossen werden, daß der Vorstand selbst das eine oder das andere seiner Glieder zur Abhaltung mehrerer Vorträge oder zur Teilnahme an den Besprechungen sendet. Die Berichte der Zweigvereine sind durch des Vorsitzenden eigene Erfahrungen zu ergänzen. Solche Sitzungen nehmen sicherlich das ganze Interesse der Anwesenden gefangen.

Die zweite Sitzung hat über die Wahl des nächstjährigen Themas zu verhandeln. Jedes Vorstandsmitglied hat sich zu diesem Zwecke schon zeitig mit seinem Vereine zu verständigen. Keiner darf mit leeren Händen kommen. Besser ist es noch, wenn jeder schon vorher dem Vorsitzenden schriftlich eine Reihe von Aufgaben, womöglich mit Litteraturnachweis zugesendet hat. Dieser ordnet die eingelaufenen Vorschläge teils nach Fächern, teils nach ihrer Berechtigung. Damit nun aber die Besprechung eine recht gründliche sein kann, so ist es empfehlenswert, jedem Vorstandsmitglied zugleich mit der Einladung auch die Tagesordnung zugehen zu lassen. Dadurch wird jeder in den Stand gesetzt, sich in aller Ruhe das Für und Wider der einzelnen Anträge zurecht zu legen. Und dies ist notwendig; denn sonst kann die Arbeit wohl Phrasen zeitigen, aber keine wohldurchdachten Ansichten und bewußte Pläne. Wenn nach 4 bis 5 Monaten die Bewerber ihre Aufgaben eingesendet haben, so fällt zunächst dem Vorsitzenden und dem engern Vorstand die Aufgabe zu, die Lösungen der Aufgabe zu prüfen und ein ausführliches, genau begründetes Urteil zu fällen. Hierauf werden die Vertreter zur dritten Sitzung berufen. Sie haben dann nach reiflicher Überlegung und nötigenfalls nach Einsicht in die Arbeit selbst die endgültige Auswahl zu treffen.

Eine wichtige Frage ist allerdings zu berücksichtigen. An vielen Orten bestehen keine Zweigvereine. Da nun aber sie allein das Wahlrecht haben, so sind die anderen, die bis jetzt nur dem Hauptvereine angehören, ohne jegliche Vertretung im Vorstande. Liegt darin keine Härte, keine Ungerechtigkeit? Nein, das ist nicht mehr als recht und billig. Sie beteiligen sich nicht an den Pflichten der ordentlichen Mitglieder, so dürfen sie auch keine gleichen Rechte beanspruchen. Jene bemühen sich fortwährend um ihre eigene Fortbildung durch Teilnahme an den Arbeiten im Zweigvereine. Diese aber geben hierfür keine genügende Bürgschaft. Es ist vielmehr mit Sicherheit anzunehmen, daß sogar ihre etwaige Vorarbeit für die Lehrertage nicht genügend sein wird, da das beste Mittel hierfür, die Besprechung mit anderen, fehlt. Wer sich nun doch sein Wahlrecht sichern will, der muß sich durch Anschluß an einen etwas abgelegenen Verein die ordentliche Mitgliedschaft zu erwerben suchen, oder er muß seine Nachbarkollegen zur Gründung eines Vereines bestimmen.

Digitized by Google

Da ja schon eine kleine Mitgliederzahl genügt, die Rechte eines Zweigvereins zu erlangen, so läßt sich letzteres sicher ermöglichen. Aber daran muß unbedingt im Interesse des Vereines festgehalten werden, ordentliche Mitgliedschaft mit aktivem und passivem Wahlrecht besitzt nur derjenige, der einem vom Hauptvereine anerkannten Zweigvereine angehört.

Welche Vorzüge hat nun ein derartig gewählter Vorstand? Jeder Vertreter ist jetzt wirklich ein Vertrauensmann. Wenn ich zwar auch nicht alle Mitglieder des Vorstandes kenne, so weiß ich doch, daß ein jeder desselben zu den Besten seines Vereines gehört. Es muß und wird ihm nun eine ernstliche Pflicht sein, die Interessen seines Vereines im Vorstand aufs energischste zu verteidigen; bei den Jahresberichten der Brudervereine und deren Besprechung wird er ein recht aufmerksamer Hörer werden und sich fleißig Bemerkungen ins Notizbuch und zahlreichere noch in Kopf und Herz machen. Das Gefühl der Beschämung, das bei einer solchen Gelegenheit den Vertreter eines hinsiechenden Vereines beschleicht, wirkt Wunder. Es gebiert ernstliche und anhaltende Entschlüsse und erzeugt eine gespannte Aufmerksamkeit auf das Erlauschen des Geheimnisses, wie andere Vereine Erfolge erzielen. Aber noch ein anderer Punkt trägt dazu bei, den Vertretern die Ohren zu spitzen. Wenn die Vereinsmitglieder ihren Repräsentanten recht einschärfen, etwas Neues und womöglich Besseres mitzubringen und streng darauf halten, daß dies auch geschieht, so wird manchem doch bange werden um sein Mandat; denn Vorstandsmitglied zu sein ist nun ein Ehrenposten, um welchen sich die besten Kräfte bewerben werden. — Aber nicht nur die Zweigvereine, sondern auch die Lehrertage selbst werden durch diese Reform gewinnen. Man denke nur an die Thätigkeit des weiteren Vorstandes bei der Wahl des Themas und bei der Herstellung der Vereinsschrift. Er ist in Wirklichkeit das geworden, was er sein soll, ein verbindendes Mittelglied zwischen Haupt- und Nebenverein, ein beständiger Nehmer und Geber nach beiden Seiten.

Der Geschäftsausschuß besteht aus einem Vorsitzenden, einem Schriftwart, einem Kassenwart, einem Gesangsleiter und deren Vertreter. Alle mit Ausnahme des Vorsitzenden sind durch den weiteren Vorstand zu wählen. Sie brauchen nicht ausschließlich demselben entnommen zu sein. Der Schriftwart, der Kassenwart und deren Vertreter sind grundsätzlich dem Zweigvereine am Vororte des Hauptvereins zu entnehmen. Dieser Geschäftsausschuß hat die laufenden Arbeiten zu besorgen. Er hat die Ausarbeitung von Petitionen und deren richtige Abgabe zu übernehmen. Desgleichen muß er die Druckschrift und die Vorbereitung zur Generalversammlung überwachen.

Der einzige des ganzen Vorstandes, den die Gesamtheit des Lehrervereins zu wählen hat, ist der Vorsitzende; vielleicht auch noch dessen Stellvertreter. Warum gerade sie? Sie müssen bei ihrer schwierigen Arbeit von dem Bewußtsein getragen sein, die Vertrauensmänner der Mehrheit zu sein. Damit nun die Wahl recht würdig vor sich gehen kann, so soll sich schon die letzte Vorstandssitzung vor der Wahl mit der Neukandidatur befassen. Die etwa in Vorschlag gebrachten Kollegen sind eingehend zu besprechen. Es muß mit größter Offenheit vorgegangen werden; handelt es sich doch um einen Kardinalpunkt des Vereinswesens, um die Wahl eines tüchtigen Ecksteines, von dem der Bestand und der Verfall der Vereine hauptsächlich abhängt. Womöglich ist schon im Vorstand eine Einigung zu erzielen, damit die Stimmen nicht allzu sehr zersplittert werden. Den Vertretern liegt es nunmehr ob, ihren Zweigvereinen die Beratungen mitzuteilen und die Entschlüsse ganz genau zu begründen. Jedes Mitglied ist nun genügend mit der Sache vertraut, und so gestaltet sich die Wahl zu einem erhebenden Zeugnis des allgemeinen Vertrauens für den Gewählten. Am besten wird es sein, wenn die Wahl sich auch in den Zweigvereinen selbst vollzieht und das Wahlresultat dem Vorstand übermittelt wird, der dann das endgültige Ergebnis festsetzt.

Diese Wahl des Vorsitzenden ist eine außerordentlich wichtige, denn die Organisation, wie wir sie uns denken, teilt dem Präsidenten viel mehr Aufgaben zu als dies bisher der Fall war. Schon die Leitung der Versammlung erfordert einen ganzen Mann. Ferner muß er die fürs nächste Jahr bestimmte Aufgabe möglichst schnell in großen Zügen bearbeiten, einen ausführlichen Litteraturnachweis, einen interessanten und lehrreichen Arbeitsplan aufstellen; dann selbst das Gebiet eingehend nach allen Seiten durchwandern, die später einlaufenden Arbeiten wenn möglich persönlich kritisieren, und zuletzt die angeschnittenen Punkte für die Besprechung in der Generalversammlung sachgemäß ordnen. Dabei fällt ihm noch die ebenso mühsame als zeitraubende und schwierige

Digitized by Google

Aufgabe zu, eine fesselnde und anregende Übersicht über die Geschehnisse des verflossenen Jahres im Reiche der Pädagogik anzufertigen und vorzutragen. Endlich muß er das wichtigste aus den Jahresberichten der Zweigvereine zusammenstellen und in der Vereinsschrift veröffentlichen. Bei dieser Aufzählung sind noch die vielen Vorbereitungen zu den Vorstandssitzungen und deren Leitung, die vielen persönlichen Gänge, Laufereien, die das Amt eines Vorsitzenden immer mit sich bringt, ganz außer acht gelassen worden.

Damit aber die Macht seiner Persönlichkeit auch den Zweigvereinen gegenüber vollständig zur Geltung gelange, so stellen wir trotz all dieser Lasten noch eine andere sehr wichtige Anforderung an den Vorsitzenden. Er soll alljährlich einige Zweigvereine besuchen, an einer Sitzung teilnehmen, um desto besser sich mit dem inneren Leben des Vereins bekannt zu machen, um genauer die Licht- und Schattenseiten und deren Gründe an Ort und Stelle prüfen zu können.

Es ist anzunehmen, daß die zeitweilige Anwesenheit des Vorsitzenden und die gelegentlichen Winke und Ratschläge, die er dabei erteilen kann, einem krankenden Verein neues Leben und neue Kraft zuführen wird. Andererseits soll der Vorsitzende aber auch in jenen Gegenden, wo noch keine Zweigvereine bestehen, die Gründung solcher anregen und zwar sowohl schriftlich als mündlich. Natürlich müssen ihm die durch seine Reisen verursachten Auslagen entweder durch eine Pauschalsumme oder durch Diäten zurückerstattet werden.

Aus dieser gedrängten, unvollständigen Aufzählung der Aufgaben des Vorsitzenden ergiebt sich nicht allein, daß dieser ein Freund der Arbeit sein muß, sondern auch, daß er diese Arbeitslast nur unter der Bedingung auf sich nehmen wird, wenn ihm wirklich von allen Seiten her volles Vertrauen zu teil wird, wenn sich jeder bemüht, seine Aufgaben zu erleichtern und ihm mit Rat und That beizustehen, wo er kann. Es ist aber auch sicher, daß wenn ein thatkräftiger Mann, der mit Leib und Seele Lehrer ist, an der Spitze des Vereines steht, dieser und mit ihm die Schule einen ungeahnten Aufschwung nehmen wird.

6. Schluß. So stehen wir denn am Schlusse unserer Untersuchungen. Das Ziel, das wir den Lehrervereinen und Lehrertagen gesteckt haben, ist wahrlich ein großes. Sie haben auf ihre Fahne mit leuchtenden Farben geschrieben: Verwirklichung der Idee der beseelten Gesellschaft. Ihr Thun ist hingerichtet auf die Realisierung jenes großen Gedankens von einer siegreichen Herrschaft, von einer innigen Durchdringung der Gebote Gottes, der sittlichen Ideen auf dem ganzen Erdball, sowohl beim Einzelnen als auch bei den vorhandenen Gesellschaftskreisen. Zwar ist der Gedanke von solch verblendender Größe, daß der Beschauer oft schwindelnd sich wegwendet. Aber dennoch wird der ideal gerichtete Sinn an diesem Ziele festhalten, da er durchdrungen ist von dem Vorhandensein eines das Gute wollenden Gottes, der alle unsere kleinen Bestrebungen zu wirksamer Größe zusammenfaßt, und in seinem allumfassenden Blicke auch die Bemühungen, die wir als fruchtlos ansehen, in seinem großen Plane, die Menschheit zur höchsten Stufe der Vollkommenheit zu führen, zu einem günstigen Resultate bringen wird. Dies ist das Ziel, wonach die Schule und mit ihr der Lehrerverein ringen muß, wenn sie ihre Aufgabe in ihrer ganzen Größe erfassen und ihr gerecht werden wollen. Nun fällt ja der Schule nur ein kleiner Teil der Veranstaltungen zu, die zur Erreichung jenes Zieles führen. Aber diese Arbeit ist so groß und von solcher Wichtigkeit, daß alle anderen Bestrebungen gar oft nur dann von Erfolg gekrönt sind, wenn die Schule ihre Pflicht thut. Eine beseelte Gesellschaft ist nur dann möglich, wenn die einzelnen Glieder derselben sich ernstlich bemühen, die sittlichen Ideen, die Gebote Gottes an sich fortwährend zur Darstellung zu bringen. Spezielle Aufgabe der Schule ist es, die hierzu erforderlichen sittlich-religiösen Charaktere zu erziehen oder doch ihre Entstehung soweit als möglich anzubahnen. Die Erreichung dieses beschränkten Schulzieles ist aber selbst wieder abhängig von einem tüchtigen, ungehemmt wirken könnenden Lehrerstand. Ihn zu erhalten und zu heben ist Hauptaufgabe der Lehrervereine und Lehrertage. Sie haben auf Besserung der sozialen Lage des Lehrers, auf günstige äußere Vorbedingungen des Schulerfolges hinzuarbeiten. Hauptsächlich müssen sie aber ihr Augenmerk der Pflege und Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Herbeiführung einer edlen Standesselbstzucht, mit einem Worte der inneren Hebung des Lehrerstandes zuwenden.

Litteratur: Dr. Männel, Diskussionen, pädagogische, in diesem Encyklopäd. Handbuch. — Dr. A.

Digitized by Google

Loß, Über Lehrerkonferenzen. A. Seitz, Coburg 1895. — K. König, Lehrervereine und Lehrertage. A. Fuchs, Zabern i. E. 1895.

Wasselnheim i. E. K. König.

Lehrervereine, deutsche

(Deutsche Volksschullehrervereine)

1. Geschichtliche Entwickelung der deutschen Lehrervereine. 2. Der deutsche Lehrerverein. 3. Die neben dem deutschen Lehrerverein bestehenden paritätischen Volksschullehrervereine in Deutschland. 4. Konfessionelle Lehrervereine 5. Sonstige Lehrervereinigungen.

1. Geschichtliche Entwickelung der deutschen Lehrervereine. Die Anfänge des deutschen Lehrervereinswesens reichen bis in das vorige Jahrhundert zurück. Aus dem Ende desselben liegen Berichte über Lehrerkonferenzen am Niederrhein, in Sachsen, in Schleswig-Holstein und anderen Gegenden Deutschlands vor. In den zwanziger, dreißiger und vierziger Jahren unseres Jahrhunderts entwickelten sich am Niederrhein, in Westfalen, in Hannover und in Schlesien sogenannte Lehrerfeste. Um das Jahr 1840 bildeten sich die ersten Landes- und Provinziallehrervereine, so 1840 der Württembergische Volksschullehrerverein, 1839 die „Generalkonferenz im östlichen Holstein", 1841 die schleswig-holsteinische „Central-Konferenz". Aus den beiden letzteren entstand 1848 die „allgemeine schleswig-holsteinische Lehrerversammlung". Die Bildung von ähnlichen Verbänden wurde indessen seitens der Regierungen verhindert, insbesondere in Preußen. Auch die „Lehrerfeste" verfielen in den vierziger Jahren demselben Schicksal. Dies hatte die Bildung von Vereinen aus Lehrern und Nichtlehrern behufs Förderung der Volksschule zur Folge. So entstand z. B. am Beginn der vierziger Jahre der Dortmunder Verein für die deutsche Volksschule, 1846 der Volksschulverein für Schlesien, und der Oldenburger Verein zur Beförderung der Volksbildung. Das Jahr 1848 brachte dann wieder neues Leben in die Lehrerschaft. Aus den Lehrerversammlungen dieses Jahres ging eine große Zahl von Landes- und Provinzialvereinen hervor, und von dem unter Diesterwegs Leitung begründeten „Allgemeinen Berliner Lehrerverein" erging an die acht preußischen Provinzialvereine die Aufforderung zur Gründung „eines allgemeinen preußischen oder Reichslehrervereins". Die Absicht konnte der politischen Vorgänge wegen indessen nicht verwirklicht werden. Dagegen wurde durch eine aus den meisten deutschen Staaten beschickte, vom 28.—30. September in Eisenach abgehaltene allgemeine deutsche Lehrerversammlung ein „Allgemeiner deutscher Lehrerverein" begründet. Demselben traten nach und nach folgende Landesvereine bei: Königreich Sachsen, Anhalt, Schwarzburg-Sondershausen, Gotha, Provinz Sachsen, Mecklenburg-Strelitz, Oldenburg, Nassau, Hessen-Darmstadt, Hessen-Kassel, Bayrisch-Mittelfranken, Meiningen (Kreis Saalfeld), Prov. Schlesien, Baden, die bayerische Rheinpfalz, Bayerisch-Oberfranken und Coburg.

Als Zweck des Vereins bezeichnet § 1 der Satzungen: a) Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands, b) Herstellung und Fortbildung eines geordneten Schul- und Erziehungswesens zur Förderung national-deutscher, sittlich-religiöser Volksbildung.

In den auf das Jahr 1848 folgenden Reaktionsjahren wurde der Verein selbst sowohl wie der Besuch und die Abhaltung seiner Versammlungen in einer Reihe von Staaten verboten. An seine Stelle trat eine freie Versammlung, die „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung", die bis zum Jahre 1893 bestanden hat und seit diesem Zeitpunkte mit dem vom gegenwärtig bestehenden Deutschen Lehrerverein veranstalteten „Deutschen Lehrertage" zur „Deutschen Lehrerversammlung" sich verschmolzen hat. Der gegenwärtig bestehende Deutsche Lehrerverein ist am 28. Dezember 1871 unter dem Einfluß der Ereignisse dieses Jahres in Berlin begründet worden. Sein größtes Glied, der Landesverein preußischer Volksschullehrer, wurde am 3. April 1872 ebenfalls in Berlin ins Leben gerufen.

2. Der deutsche Lehrerverein. Der deutsche Lehrerverein bezweckt nach § 1 seiner Satzungen „die Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule". Sein gegenwärtiger Bestand (Ende 1896) ist folgender:

a) Preußische Provinzialvereine:

	Verbände	Mitglieder
1. Berlin	1	2162
2. Brandenburg	200	4720
3. Frankfurt a. M.	1	541
4. Hannover	190	4486
5. Hessen	87	2004
6. Pommern	142	3300
7. Posen	122	2136
8. Ostpreußen	70	3400
9. Westpreußen	101	2027
10. Rheinprovinz	89	2825
11. Sachsen	164	5377

Digitized by Google

12.	Schlesien	196	5354
13.	Schleswig-Holstein	158	3179
14.	Westfalen	63	2002
15.	Bez. Wiesbaden	60	1440

b) Außerpreußische Landesvereine:

		Verbände	Mitglieder
16.	Altenburg	9	392
17.	Anhalt	33	724
18.	Baden	87	3523
19.	Birkenfeld	5	107
20.	Braunschweig	31	1007
21.	Gotha	16	458
22.	Hessen	104	2600
23.	Lippe	10	151
24.	Fr. St. Lübeck	1	218
25.	Fürstent. Lübeck	8	122
26.	Mecklenburg-Strelitz	9	213
27.	Meiningen	24	615
28.	Oldenburg	54	676
29.	Reuß j. L.	6	209
30.	Schwarzb.-Sondershausen	12	194
31.	Waldeck	11	151
32.	Weimar	65	890
33.	Württemberg	80	2600

c) Einzelne Vereine aus Staaten, die keinen Landeslehrerverein haben, oder deren Landesverein dem deutschen Lehrerverein nicht angehört:

		Verbände	Mitglieder
34.	Bremer Lehrerverein	2	593
35.	Konferenz brem. Volksschullehrer	1	117
36.	Stadt Coburg	1	50
37.	Gesellschaft der Freunde d. vaterl. Schul- u. Erziehungswesens in Hamburg	1	1348
	Übertrag	5	2108
38.	Schulwissenschaftl. Bildungsverein in Hamburg	1	381
39.	V. Hamb. Landschullehr.	6	154
40.	Verband des D. L.-V. in Mecklenburg-Schwerin	16	381
41.	Chemnitz-Stadt	1	422
42.	Leipzig	1	1506
43.	Limbach in Sachsen	1	61
44.	Zwickau (Bezirk)	4	280
	Summa:	2244	64996

Einen Überblick über das Wachstum des Vereins giebt folgende Tabelle.

Mitgliederbestand des deutschen Lehrervereins:

1874:	4760	1882:	17530	1890:	44449
1875:	5527	1883:	18484	1891:	49636
1876:	8064	1884:	19542	1892:	53023
1877:	11632	1885:	22345	1893:	55134
1878:	11633	1886:	26297	1894:	60797
1879:	17382	1887:	29500	1895:	62474
1880:	18476	1888:	32175	1896:	64996
1881:	18386	1889:	38912		

Der größte Verband des deutschen Lehrervereins, der Landesverein preußischer Volksschullehrer, der aber erst 1879 als Ganzes sich anschloß, zeigt folgende Entwickelung:

1874:	ca. 9—10000	1882:	15201	1890:	35512
1875:	ca. 9—10000	1883:	14072	1891:	39410
1876:	9592	1884:	15823	1892:	40470
1877:	ca. 12850	1885:	18286	1893:	41081
1878:	12414	1886:	21660	1895:	43082
1879:	16107	1887:	24703	1896:	44953
1880:	16025	1888:	27006	1894:	42240
1881:	15902	1889:	30450		

Die Entwickelung der preußischen Provinziallehrervereine war im letzten Jahrzehnt folgende:

	1886	1887	1888	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896
Ostpreußen	1600	1800	1900	1600	2500	3029	3100	3300	3300	3400	3400
Westpreußen	900	1078	1007	1376	1780	1950	1907	1874	1843	1916	2027
Brandenburg	1934	2481	2814	3184	3618	4007	4092	4580	4720	4670	4720
Berlin	1275	1425	1550	1673	1702	1788	1865	1957	2037	2118	2162
Pommern	1300	1320	1507	2000	2300	2750	2850	2900	3120	3230	3300
Posen	522	830	866	1154	1557	1718	2076	2006	1980	1903	2136
Schlesien	3600	4000	4700	5000	5600	6000	5713	5307	5100	5236	5354
Sachsen	1804	2190	2344	2593	3383	3876	4347	4473	4826	5107	5377
Schleswig-Holstein	1981	2194	2192	2302	2450	2675	2784	2876	3031	3005	3179
Hannover	2429	2581	2713	2994	3051	3265	3345	3570	3954	4486	4486
Westfalen	745	689	873	1023	1296	1399	1537	1601	1630	1776	2002
Rheinprovinz	850	1105	1362	1758	2380	2816	2900	2750	2750	2800	2825
Bez. Cassel	1720	1745	1840	1854	1889	2005	2041	1974	2014	2005	2004
Bez. Wiesbaden	1000	1225	1338	1425	1501	1620	1407	1398	1420	1435	1440
Frankfurt a. M.	?	470	?	514	505	512	515	515	515	527	541

3. Die neben dem deutschen Lehrerverein bestehenden paritätischen Volksschullehrervereine in Deutschland. Neben dem deutschen Lehrerverein bestehen in Deutschland noch folgende im allgemeinen in derselben Richtung thätige Volksschullehrervereine:

Digitized by Google

Name des Vereins.	Gründungsjahr.	Verbände.	Mitgliederzahl (1896).
1. Bayrischer Volksschullehrerverein	1861	?	15699
2. Landes-Lehrerverein Mecklenburg-Schwerin	1868	62	1002
3. Hohenzollernscher Lehrerverein	1870	7	184
4. Landes-Lehrerverein Elsaß-Lothringen	1880	?	?
5. Allgemeiner sächsischer Lehrerverein	1848	70	8155
6. Verein schaumburg-lippescher Volksschullehrer	?	?	70
7. Allgem. Lehrerverein für die Oberherrschaft Schwarzburg-Rudolstadt	?	7	200

Die Entwickelung dieser Vereine im letzten Jahrzehnt wird durch folgende Ziffern gekennzeichnet:

	1886	1888	1890	1892	1894	1896
1. Bayerischer Volksschullehrerverein	11200	13000	13025	13389	13940	15699
2. Landes-Lehrerverein Mecklenburg-Schwerin	ca. 900	ca. 700	726	800	814	1002
3. Hohenzollernscher Lehrerverein	168	160	165	175	167	184
4. Elsaß-Lothringer Lehrerverein	800—1000	800—1000	800—1000	1800–2000	1800—2000	?
5. Allgem. sächs. Lehrerverein	5000	5500	6000	6900	7700	8155
6. Schaumburg-Lippe, Lehrerv.	—	—	—	?	?	70
7. Schwarzburg-Rudolstadt	150	130	180	180	190	200

4. Konfessionelle Lehrervereine. Von den konfessionellen Lehrervereinen spielen zur Zeit nur die katholischen als geschlossene Organisationen eine größere Rolle. Für die evangelischen Lehrervereine bildet der „Verband deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine“ einen Mittelpunkt. Nach § 2 des Statuts können in den Verband „nur solche Schul- und Lehrervereine aufgenommen werden, die in Christo, dem Gekreuzigten und Auferstandenen, allein das Heil der Welt erblicken, christlichen Glauben und Wandel unter ihren Gliedern zu befördern suchen und für das Recht evangelischer Eltern auf evangelische Volksschulen eintreten.“ Im Jahre 1895 gehörten dem Verbande an: 1. Der Deutsche Evangelische Schulverein. 2. Der Evangelische Lehrerbund. 3. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen. 4. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde im Siegerland. 5. Der evangelische Lehrerverein für Minden-Ravensberg. 6. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Schlesien. 7. Der Evangelische Schulverein in Bayern. 8. Der Evangelische Volksschul-Verein in Württemberg. 9. Der Verein evangelischer Lehrer in Württemberg. 10. Die Vereinigung evangelisch-lutherischer Lehrer im Königreich Sachsen. 11. Die Konferenz evangelischer Lehrer im Großherzogtum Baden. 12. Der Lehrerbund Augsburger Konfession in Elsaß-Lothringen. 13. Der freie evangelische Lehrerverein in der Altmark. 14. Die freie Vereinigung evangelischer Lehrer in der Börde. 15. Der Pädagogische Verein in Sommerfeld. 16. Der freie evangelische Lehrerverein in der Neumark. 17. Der freie evangelische Lehrerverein für Usch und Umgegend. 18. Der Evangelische Lehrerbund in Mecklenburg. Über die Zahl der Mitglieder sind dem Verfasser dieses Artikels nur vereinzelte Angaben zu Gesicht gekommen. Der unter Nr. 3 aufgeführte „Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen“ hatte 1895 559 Mitglieder. Der „Verein evangelischer Lehrer“ in Württemberg, gegründet 1870, hatte 1891 512; der württembergische „Evangelische Volksschulverein,“ gegründet 1873, zur selben Zeit 300 Mitglieder. Einen Mittelpunkt für die evangelischen Lehrer- und Schulvereine bildet der „Evangelische Schulkongreß.“ Die Mehrzahl der katholischen Lehrervereine hat sich zu einem Verbande zusammengeschlossen, zu dem „Katholischen Lehrerverbande des deutschen Reiches.“ Nach § 1 seiner Satzungen ist „der Zweck des katholischen Lehrerverbandes die Hebung der Schule nach den Grundsätzen der katholischen Kirche und Förderung der Interessen des Lehrerstandes.“ Derselbe Paragraph besagt, daß „politische Bestrebungen jeder Art ausgeschlossen“ sind. Dem Verbande gehören zur Zeit (1896) an:

Digitized by Google

Name des Zweigvereins.	Gründungsjahr.	Zahl der Ortsvereine.	Mitgliederzahl.
1. Prov. Rheinland . . .	1889	38	1439
2. Prov. Westfalen . . .	1889	54	1200
3. Bez. Wiesbaden . . .	1889	27	434
4. Diözese Fulda . . .	1872	19	368
5. Prov. Sachsen . . .	1893	15	256
6. Diöz. Hildesheim . . .	1894	2	135
7. Diöz. Osnabrück . . .	1874	15	320
8. Prov. Brandenburg . .	1895	—	21
9. Prov. Westpreußen . .	1891	44	899
10. Diöz. Ermeland . . .	1890	8	134
11. Prov. Posen	1892	32	560
12. Kgr. Bayern	1893	5	260*)
13. Rheinpfalz	1890	12	445
14. Kgr. Sachsen	1889	5	138
15. Elsaß-Lothringen . .	1896	—	250
		276	6859

Außerdem bestehen folgende dem genannten Verbande nicht angehörige katholische Lehrervereine im Deutschen Reiche: 1. Bezirkslehrerverein Trier: 15 Bezirksvereine mit 300 Mitgliedern. 2. Katholischer Lehrerverein im Großherzogtum Hessen: 7 Zweigvereine mit 764 Mitglieder. 3. Verein katholischer Lehrer Schlesiens: 80 Zweigvereine mit 2100 Mitgliedern. 4. Katholischer Volksschullehrerverein in Württemberg mit 400 Mitgliedern. — Die jüdischen Lehrervereine haben sich 1895 zu einem „Verband der jüdischen Lehrervereine im Deutschen Reich“ (Vorsitzender Rektor Dr. Adler-Berlin) zusammengeschlossen. Der Verband umfaßt nach dem letzten Jahresbericht 16 Vereinigungen mit ca. 800 Mitgliedern, das sind $^2/_3$ sämtlicher jüdischen Lehrer Deutschlands, soweit sie Vereinigungen angehören.

*) Außerdem 3848 Ehrenmitglieder (zumeist Geistliche).

5. Sonstige Lehrervereinigungen. Neben den eigentlichen Lehrervereinen besteht eine große Zahl von Vereinen und Vereinigungen für besondere Richtungen in der Pädagogik (Verein für wissenschaftliche Pädagogik, Herbartvereine u. s. w.), für einzelne Unterrichtsfächer und Schulangelegenheiten (Zeichenunterricht, Turnen, Handfertigkeit, Naturwissenschaft, Schulhygiene, Schulschwimmen u. s. w.), insbesondere aber für wirtschaftliche und Wohlthätigkeitszwecke. Unter den letzteren sind die „Pestalozzivereine“ am zahlreichsten vertreten und am besten organisiert.

Litteratur: Jahrbuch des deutschen Lehrervereins. 29 Jahrgänge (1875—1897). Jetzt: Julius Klinkhardt, Berlin und Leipzig, früher: Rixdorf, Wilhelm Hecht. — Festschrift zum 8. deutschen Lehrertage in Berlin 1890. W. und S. Löwenthal, Berlin. — Der deutsche Lehrerverein in den ersten 25 Jahren seines Bestehens. Im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses verfaßt von Robert Rißmann. Berlin, W. u. S. Löwenthal 1896. — Jahrbuch des katholischen Lehrerverbandes des deutschen Reiches. 5 Jahrgänge (1891—1895), früher in Kommission bei Ferd. Schöningh in Paderborn, jetzt in Kommission bei H. Theissing in Köln. — Der Landesverein preußischer Volksschullehrer von A. Strewe. Magdeburg, Friese und Fuhrmann. — Denkschrift des 9. Deutschen evangelischen Schulkongresses in Potsdam. Berlin, Fr. Zillesen 1895. — Bericht über den Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen pro 1895/96. — Bericht über die Thätigkeit des Verbandes päd. Lehrervereine im Deutschen Reiche 1896.

Berlin. J. Tews.

Lehrerzeitungen

s. Pädagogische Presse

Lehrfreudigkeit

1. Ihr Wesen. 2. Ihre Erhaltung und Stärkung.
3 Wie man sie verlieren kann.

1. Das Wesen der Freudigkeit liegt in den Worten Goethes, sie sei die Mutter aller Tugenden. Ohne sie ist in der That auf keinem Gebiete der menschlichen Arbeit ein fröhliches Schaffen mit der Aussicht auf Gelingen denkbar. Vor allen Arbeitern hat sie der Lehrer notwendig; denn im Umgang mit Kindern und jungen Leuten richtet nur derjenige etwas aus, der sich in ihre Art des Denkens, Fühlens und Wollens hineinzufinden fähig ist. Sich in besonderer Weise und häufiger freuen zu können als die Erwachsenen, das ist das Vorrecht der Jugend. Eine gewisse Jugendlichkeit, die sich mit dem Ernst des Alters gar wohl vereinigen läßt, muß sich der Lehrer zu wahren und zu erwerben suchen. Die Freudigkeit ist für die Führung einer Schule unentbehrlich. Mit ihr tritt der Lehrer siegreich unter die Kinderschar; sie hilft ihm über die vielen Beschwerden, Hindernisse und Widerwärtigkeiten seines Berufes hinweg; mit ihr bezwingt er alles, was ihn niederschlagen, unzufrieden und mißvergnügt machen könnte. Denn die Freudigkeit ist auch die Mutter aller Lehrtugenden. Sie macht den Lehrer zum erzieherischen Vorbilde seiner Schüler; sie giebt ihm beim Ermahnen die rechten Worte in den Mund, verleiht ihm für Regierung und Zucht

Digitized by Google

die nötige Energie und Konsequenz; ihr verdankt er die für den Fortschritt seiner Arbeit erforderliche Gemütsruhe und das Zutrauen der Jugend; endlich schenkt sie ihm auch Liebe zu den Kindern und Geduld, mit ihnen so zu verkehren, daß weder sie noch er im unterrichtlichen Thun müde werden. Das legt jedem Lehrer die Pflicht nahe, sich zu prüfen, ob er in der rechten Lehrfreudigkeit stehe, und, falls er die Frage verneinen muß, wie er sie sich wieder erwerben könne.

Die Freudigkeit hat ihren psychischen Ursprung in der Beherrschung eines kleineren oder größeren Gedankenkreises und dem dazu gehörenden Handeln. Eine lebhafte, rege Phantasie trägt dazu viel bei. Es läßt sich leicht denken, daß auf denjenigen Gebieten, zu denen uns unsere individuelle Begabung hinzieht, das Vorstellungsleben auch eher einen selbständigen Charakter erhält. Je mehr freisteigender Vorstellungen, um so höher ist das Lebensgefühl und die produktive Kraft. Jene hangen von vielfach durchdachten, allseitig gelösten und wieder verknüpften Gedankenreihen ab; diese ist um so größer, je geschlossener der Gedankenkreis ist, worin sie ihren Sitz hat. Für den Berufsmann folgt daraus, falls er etwas Tüchtiges leisten will, sich in der zu seinem Berufe gehörigen Gedankenwelt einheimisch zu machen und zugleich sich in den dazu notwendigen körperlichen Fertigkeiten zu vervollkommnen. Schon ein Handwerksmann, der keine Phantasie hat und nicht die erforderliche Handgeschicklichkeit besitzt, wird seinen Genossen gegenüber im Nachteil sein, und leicht kann ihm sein psychisches und physisches Unvermögen die anfänglich vorhandene Berufsfreudigkeit rauben. Noch mehr ist dies auf dem Gebiete der geistigen Arbeit der Fall. Auch hier gilt im allgemeinen das Wort, das sich in der Beschränkung der Meister zeige. Eine allseitige Begabung, der es möglich wäre, nach verschiedenen Seiten hin Großes zu leisten, ist höchst selten. Der gewöhnliche Mensch kann sich nur im engen Kreise zu Hause fühlen. Man verlangt zwar, daß der Gebildete ein relatives Verständnis für alles besitze; aber Meister kann auch er nur in einem Fache sein. Darum gilt für den, welcher den Lehrerberuf ergreift und nicht unglücklich werden will, das alte Sprichwort: Schuster bleib beim Leisten. Nur durch die Gewöhnung bildet sich nach und nach eine solche Fertigkeit heraus, welche dem vorwärtsstrebenden Menschen Grundlage und Ausgangspunkt neuer Überlegungen bietet, die für die Erhaltung der Freudigkeit wesentlich beitragen. Ein fertiger Arbeiter wird nie ein freudiger Arbeiter sein. Ein freudiger Lehrer wird darum auch immer einen offenen Sinn haben für alles, was Theorie und Praxis seines Berufes hervorbringt.

Das Handeln, welches für die Weckung der Freudigkeit so wichtig ist, kann zunächst rein phantasiemäßig sein. Dies ist z. B. der Fall, wenn ein junger Mensch durch das Vorbild seines Lehrers für den Beruf desselben gewonnen wird. Die Freundlichkeit und das Zutrauen, welche in der Schule herrschen, ziehen den Knaben an, daß er gerne in die Schule geht und mit Heiterkeit arbeitet. Da ihm der Unterricht lieb geworden ist, beschäftigt er sich in seinen Gedanken auch mit dem Thun des Lehrers. Er malt sich dessen Arbeit in seiner Phantasie aus, und da ihm dieselbe für eine allfällige künftige Lehrthätigkeit keine oder doch nur leicht zu beseitigende Hindernisse zeigt, empfindet er Lust für diesen Beruf und entschließt sich, Lehrer zu werden. Oft, aber nicht immer, ist die Individualität in solchen Zeiten die unbewußte Führerin. Es wäre freilich wünschenswert, wenn gerade auf diesem Gebiet die Anlage im entscheidenden Moment recht deutlich reden würde. Leider ist dies nur sehr selten der Fall, und unsere meisten Lehrer kommen durch äußere Umstände in ihr Amt hinein. Bald wollen es die Eltern, bald ist es der Wunsch einflußreicher Vettern und Basen oder des Lehrers, daß der Knabe den Erzieherberuf ergreife. Für den Volksschullehrerstand kommt für die Mehrzahl seiner Mitglieder der Geldpunkt in Betracht; die ökonomischen Mittel gestatten den Besuch einer Hochschule nicht, und doch hätte man es gerne, wenn der angehende Jüngling einen geistigen Beruf wählen könnte. Die Lehrerschaft im allgemeinen hat darum durchaus kein Recht, sich auf das Wort zu berufen: Der Pädagog wird nicht künstlich gemacht, er wird geboren. Geborene Erzieher und Lehrer giebt es so wenige, als es geborene Berufsmänner in irgend einem anderen Berufe giebt. Der Gewalthaufe der Lehrer bedarf einer tüchtigen Schulung für ihr Amt, und auch der geborene Lehrer wird erst ein rechter Lehrer, wenn er die Notwendigkeit fühlt, „die pädagogische Natur durch Doktrin und Studium erst zu dem wirklich zu machen, wozu sie bestimmt ist.“ Auch jene natürliche Freudigkeit, von der eben vorhin die Rede war, hält nicht an, wenn sie nicht in strenge und

Digitized by Google

gewiſſenhafte Berufsarbeit übergeht. Zu dieſer muß man aber erzogen werden. Darin liegt die Notwendigkeit beſonderer Anſtalten für die Lehrerbildung. Nur tragen dieſe ſo lange einen Mangel, bis man ſich entſchließen wird, das Seminar zu einer wirklichen Fachſchule zu machen. Solange die Tendenz, dem Lehrer eine tüchtige allgemeine Bildung zu geben, mit der Tendenz, ihn zu einem guten Pädagogen heranzubilden, in wilder Verwirrung die Köpfe der leitenden Kreiſe bemeiſtert, iſt gar nicht daran zu denken, daß aus den Seminaren berufsfreudige junge Männer hervorgehen, deren Freudigkeit mehr als eine bloß angeflogene iſt. Eine ſolide allgemeine Bildung hat der Lehrer allerdings notwendig; dieſe muß er ſich jedoch erwerben, bevor er ſein ſpezielles Berufsſtudium antritt. Der bisherige Seminarunterricht hat vielfach nur theoretiſch der Pädagogik den Vorrang gelaſſen, im Grunde aber ſteht jedes Fach gleichberechtigt neben dem anderen, und je nach der Zuſammenſetzung der Seminarlehrerſchaft und der pädagogiſchen Anſchauung des Direktors iſt es bald dieſem, bald jenem Fache, bald mehreren zugleich gegeben, bei einzelnen, ja bei der Mehrzahl der Schüler über die Pädagogik den Sieg davonzutragen. Wenn man aber junge Leute für eine Arbeit begeiſtern will, dann muß man ſie längere Zeit auf dem ihr beſtimmten Gebiete ausſchließlich ſich bethätigen laſſen. Das lehrt die Geſchichte, die Praxis und die Pſychologie. Die Lehrfreudigkeit der Schüler Baſedows, die aufopfernde Hingabe der Peſtalozzianer an den Unterricht läßt ſich nur aus dieſem Umſtande erklären. Die Vielfächerei der gegenwärtigen Seminarbildung bringt die Schüler nicht zu einer ſicheren Erkenntnis ihres Berufes, und darum vermag ſie auch nicht die rechte Lehrfreudigkeit zu erzeugen. Der eine würde, wenn er könnte, lieber Muſiker ſein, ein anderer würde ſich lieber der Chemie widmen, einen dritten zöge es mehr zur Theologie hin u. ſ. w. Nicht beſſer ſteht es unter der Lehrerſchaft an den Mittelſchulen; viele Gymnaſiallehrer z. B. ſind dies eben auch nur, weil ſie müſſen. Ihr Ideal iſt der Hochſchullehrer oder der Privatgelehrte. Wenn man unter den Lehrern aller Schulſtufen Umfrage hielte, was ſie am liebſten wären, Lehrer oder etwas anderes, ſo würde gar mancher die Antwort betreffend in große Verlegenheit geraten. Es würde ſich eben zeigen, daß da und dort die rechte Lehrfreudigkeit fehlte. Der eine hat ſie nie gehabt, dem anderen iſt ſie über den Kleinigkeiten des Schullebens verloren gegangen. Darum mag es berechtigt ſein zu unterſuchen, was zur

2. Erhaltung und Stärkung der Lehrfreudigkeit beitragen kann.

Lorenz Kellner ſagt: „Die Berufsliebe hat einen doppelten Grund. Einmal lieben wir das Lehramt, weil wir ſo recht eigentlich dazu geboren ſind, und weil deshalb die Schule ein Feld darbietet, auf dem ſich unſere Kräfte harmoniſch und vollgiltig entwickeln dürfen. Wir können aber auch den Lehrerberuf wegen ſeiner hohen Wichtigkeit um Gotteswillen lieben und ihn für einen Gottesdienſt halten, deſſen Segen nicht bloß von dieſer Welt iſt.“ F. G. Dinter wurde Lehrer, weil er eine natürliche Liebe zu den Kindern hatte; Peſtalozzi jammerte des Volks und er wollte es durch Unterricht aus ſeinem Elende herausreißen; den Johannes Büel trieben beide Gründe ins Schulamt hinein.

Iſt die Liebe zum Berufe das weſentliche Moment für das Entſtehen der Lehrfreudigkeit, ſo ſind nicht zu unterſchätzende Faktoren die Geſundheit und eine ausreichende Beſoldung. Ein kranker Mann iſt auch als Schullehrer ein armer Mann. Wer krank iſt, wird von der überquellenden Jugendkraft fortwährend unangenehm berührt. Es fehlt ihm das Verſtändnis, um den kindlichen Mutwillen von der Bosheit unterſcheiden zu können; auch mangelt ihm die Energie der richtigen Führung auf dem Gebiete der Regierung und der Zucht.

Es giebt Lehrer, welche über ihre Arbeit ſehr ſchön zu reden imſtande ſind, die aber recht ärgerlich werden können, wenn ihre Schüler ſie auf der Straße grüßen. Man darf annehmen, daß ſolchen Männern auch in der Schule die Liebe zu den Kindern mangelt. Wer nicht mehr an ſeine Schüler denken kann, ja Erinnerungen an ſie geradezu unterdrückt, ſobald er die Schulthüre hinter ſich geſchloſſen hat, der darf von Lehrfreudigkeit nicht reden. Darum iſt es eine Hauptbedingung, um dieſelbe zu erlangen: Lerne die Kinder achten und mit ihnen umgehen! Nur im Umgange mit den Kindern erwächſt das Verſtändnis für ihre Natur, ſo daß man ſich zu ihnen herablaſſen und mit ihnen einfach ſein kann. Berufsbildung und damit auch Berufsfreudigkeit gewinnt man nur durch berufsmäßiges Thun.

Dieſes vorzubereiten, das iſt die Aufgabe der Lehrerbildung. Es iſt oben ſchon darauf hingewieſen worden, daß tüchtige Kenntniſſe in den für das Leben wichtigen Wiſſensgebieten die

Digitized by Google

selbstverständliche Voraussetzung sind. In der Seminarbildung selbst dürfen aber dieselben keine Hauptrolle mehr spielen. Ihr Ziel muß Begeisterung, Kräftigung und Erwärmung für den Beruf sein. Daraufhin müssen alle gesetzgeberischen und didaktischen Maßnahmen gerichtet werden. Vor allem muß der Lehrerzögling seine zukünftige Arbeit mehr im Lichte des Dienens als in dem des Herrschens erblicken. Wir müssen den Kindern helfen. Darum hat W. Harnisch Recht, wenn er den tiefsten Kern der praktischen Lehrübungen unter der Aufsicht der Seminarlehrer im Dienenlernen findet. Nicht das chemische, nicht das physikalische Laboratorium, weder die Naturkunde noch die Geschichte, stehen im Mittelpunkte der Lehrerbildung. Diese Stellung gebührt einzig der Übungsschule, welche unter der Leitung eines wirklichen Musterlehrers zu stehen hat. In ihr haben die zukünftigen Lehrer ihren Beruf kennen und seine Arbeit schätzen zu lernen. Das kann nun freilich nur bei längerem Aufenthalte in derselben geschehen, dessen Erfolg nachher nicht mehr durch anderweitige Beeinflussung in Frage gestellt werden kann. Wer unter solchen Umständen wenigstens nicht einen Anfang einer Freudigkeit für das Lehramt erhält, der würde demselben am liebsten fern bleiben. Was sich aber für die Heranbildung der Lehrer an unteren Schulstufen empfiehlt, das scheint mir auch in ähnlicher Weise für die Ausbildung von Mittelschullehrern an pädagogisch geleiteten akademischen Seminaren erforderlich zu sein. Nur durch richtige Lehrerbildung ist es möglich, den jungen Leuten Wertschätzung ihres Berufes beizubringen, ohne welche eine wahre Lehrfreudigkeit nicht denkbar ist.

Habe man sich nun auf diese oder jene Weise etwas von Lehrfreudigkeit oder eine rechte Lehrfreudigkeit erworben, so handelt es sich darum, dieselbe zu erhalten und zu stärken. Dazu ist vor allem ein starkes Pflichtbewußtsein notwendig, das über die Widerwärtigkeiten des täglichen Schullebens siegt. Der Lehrer muß es mit seinem Berufe halten wie Flattich mit seiner Frau: Weil ich dich habe, will ich dich lieb haben. Daneben hat er vor allem dafür zu sorgen, daß er nicht innerlich ehrlos werde. Wenn ein geheimer Wurm an seiner Seele nagt, so verliert er doch trotz seines Ansehens bei den Leuten die Lehrfreudigkeit; denn diese gedeiht nur auf Grund eines ruhigen Gewissens.

Vor allem dient die richtige Fortbildung der Erhaltung und Stärkung wahrer Berufsliebe. Aber es muß eine Fortbildung sein, die sich mit den Aufgaben der Erziehung und des Unterrichtes beschäftigt. Viele Lehrer erblicken ihre Fortbildung darin, daß sie sich neben der Schule auf irgend ein Wissensgebiet verlegen, um in demselben sich etwelche Kenntnisse zu erwerben. Dies ist jedenfalls besser, als wenn sich der Lehrer gar keiner geistigen Beschäftigung hingiebt. Der Lehrfreudigkeit jedoch kann dieselbe gefährlich werden. F. A. W. Diesterweg empfiehlt in einem Aufsatze in den „Rheinischen Blättern“ folgende drei Fortbildungsmittel: Zuerst soll der Lehrer immer überall diejenigen Schriften lesen, welche ihn als Lehrer weiter bilden, also die Werke seines Faches, Unterrichts-, Lehr- und Erziehungsschriften. Zweitens und besonders soll er um seiner Weiterbildung willen die heilige Schrift lesen. „Ehemals fanden die Menschen aller Stände Belehrung und Trost in dem Worte Gottes; jetzt gehört sie für viele, die sich weise dünken, zu den veralteten Schriften. Solches aber soll man von einem Lehrer nicht mit Wahrheit sagen können.“ Als drittes Fortbildungsmittel nennt Diesterweg die Lektüre der deutschen Klassiker. Durch sie lerne man die Ansichten vorzüglicher Männer über wichtige und große Angelegenheiten der Menschen kennen; an den dichterischen Gestalten besitze der Lehrer praktisch-psychologische Meisterwerke, an denen er seine Menschenkenntnis erweitern könne, und zugleich biete ihm die Lektüre der Klassiker für sein persönliches Streben sittliche Ideale. Auch in die naturkundlichen Verhältnisse seines Schulortes soll er sich hineinarbeiten. — Bei solcher Fortbildung kann die Lehrfreudigkeit nicht in Gefahr kommen; sie muß sich im Gegenteil erhöhen und mit jener Heiterkeit verbinden, welche das Thun des erfahrenen und innerlich zum Frieden gekommenen Mannes charakterisiert.

Ein besonderes Mittel der Fortbildung sind die Vorbereitung auf den Unterricht (s. den Art.) und die Lehrervereine in ihren mannigfaltigen Abstufungen. Ihrem Zwecke entsprechen am besten kleinere Versammlungen. Daß in den Verhandlungen die Wahrheit nicht durch Stimmenmehrheit festgestellt werden kann, versteht sich für einsichtige Leute von selbst. Übrigens verweisen wir auf Herbarts Abhandlung: „Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können.“ Für die Förderung der Lehrfreudigkeit ist es wünschenswert, daß die Teilnehmer an solchen Zusammenkünften der Gesinnung und der wissenschaftlichen

Digitized by Google

Überzeugung nach auf gemeinsamem Boden stehen.

Der fromme Lehrer wird über allem dem mit den Aposteln Gott bitten: Gieb deinem Knechte mit aller Freudigkeit zu thun, was ihm zu thun gebühret.

3. Man kann die Lehrfreudigkeit aber auch verlieren. Dies zu wissen, ist für ihre Erhaltung ebenfalls notwendig. Sie hat gar viele kleine und große Feinde, von denen wir die wichtigsten hier aufzählen wollen.

Als Hauptfeind erwähnen wir die Verachtung der methodischen Arbeit, die sich gar bald einstellt, sobald der Lehrer die Wachsamkeit über sich und seine Schule vergißt. Dadurch entsteht Überdruß an der immer wiederkehrenden einfachen Arbeit und dem gleichen Stoffe. Das Kleinliche des pädagogischen Details hängt sich wie Bleigewichte überall an, so daß Fröhlichkeit und Heiterkeit verschwinden. Man findet es seiner Würde nicht angemessen, sich zu dem Lernenden herabzulassen. Das ist das erste Zeichen dafür, daß die Liebe zur Jugend und zum Berufe abnimmt. Bald macht man sich im Vereine damit falsche Vorstellungen über den Erfolg seiner Arbeit. Man möchte eine glänzende Schule haben. Das Äußerliche wird zum Maßstabe gemacht, und da dieser Maßstab nie ein objektiver ist, so steigert er stets nur die Forderungen und mit diesen die Unzufriedenheit. Wer aber mit seiner Arbeit nicht zufrieden sein kann, dem wird sie auch keine Freude bereiten. Es ist damit selbstverständlich nicht jene falsche Zufriedenheit gemeint, die jedes Streben ertötet.

Ein zweiter Feind liegt oft still verdeckt in den Nebenbeschäftigungen des Lehrers, die gar leicht zu Liebhabereien werden, während er doch nur eine Liebe haben sollte. Bald zieht es ihn im Stillen und öffentlich zu seiner Lieblingsbeschäftigung hin; sie nimmt ihn gefangen, wird gar zur Leidenschaft und die Fruchtlosigkeit in seinem Amte nimmt zu, die geeignete Wirksamkeit aber ab, sagt Zeller. Solche Liebhabereien und Nebenbeschäftigungen sind wie ein geheimer Wurm, welcher der Lehrfreudigkeit die Wurzeln abnagt, und sie so zum Absterben bringt. Oft erscheinen diese gefährlichen Feinde unter der Forderung, man müsse sich erholen, und nisten sich so in aller Freundlichkeit ein. Es ist also auch hier Wachsamkeit geboten und stete Selbstprüfung erforderlich, nach welcher es heißt, erst die Pflicht und nachher das Vergnügen, selbst wenn dieses in einer sehr ernsten Arbeit beruhen sollte, die aber außerhalb des Berufes liegt.

Das tägliche Einerlei der Schule und die Neigung zu Lieblingsbeschäftigungen, welche vom Berufe weit abliegen, erzeugen der Lehrfreudigkeit feindliche Stimmungen. Es ist kein gutes Zeichen, wenn der Lehrer zu häufig für seine Arbeit nicht recht gestimmt ist, und gar nicht empfehlenswert ist es, dem Lehrer die Freiheit zu lassen, je nach seiner Stimmung in einer bestimmten Stunde statt des vorgeschriebenen Faches im Gebiete eines anderen zu unterrichten. Die sogenannten schönen Lektionen sind nicht immer auch die den Schülern zuträglichsten. Der Lehrer muß seine Launen besiegen können, und sich nicht von dem, was ihn außerhalb der Schule beschäftigen darf und vielleicht auch niederdrückt, vor den Kindern beherrschen lassen. Es ist seine Pflicht, so viel es ihm möglich ist, alles abzuschütteln, was nicht in die Schule hineingehört, bevor er dieselbe betritt. Dies geschieht durch eine gemütliche Vorbereitung.

Die Stimmungen sind für die Lehrfreudigkeit gefährlicher, als man meint. Eine bekannte Quelle für den Mißmut und Trübsinn vieler Lehrer liegt in ihren ökonomischen Verhältnissen. Beherzigenswert sind in dieser Beziehung Vierthalers Worte: „Armut lähmt oft die Kraft des Menschen, macht ihn oft lächerlich, selbst niederträchtig. Ich rechne es daher unter die heiligsten Pflichten eines Lehrers, den Kreis seiner Bedürfnisse zu beschränken, sich manches versagen zu können. Häusliche Glückseligkeit, Seelenruhe, edler, hoher Sinn sind sonst auf ewig dahin. —“ Vereinigt sich mit ökonomischer Not noch ein unglückliches Familienleben, so ist es mit der Lehrfreudigkeit aus. Der Lehrer bedarf durchaus einer Frau, die ihn und seine Arbeit versteht; ein zänkisches und mürrisches Weib ist eine Zerstörerin des Lehrerglücks. Wer Reichtum sucht, muß zum voraus dem Erzieherberufe entsagen. (Wir verweisen auf den Artikel über Entbehren).

Da die Familie für das Wohl und Wehe des Lehrers ein so wichtiger Faktor ist, so muß er selbstverständlich auch auf ihre Erhaltung bedacht sein. Man kann sie und die Lehrfreudigkeit leicht verlieren, wenn man das gesellschaftliche Leben allzusehr liebt und sonstigen Vergnügen nachgeht. Das Lehramt erfordert viel Arbeit, wenn es recht geschehen soll; darum muß man die Kräfte sparen. Man hat also im Interesse seiner leiblichen und geistigen Gesundheit alles fallen zu lassen, was nicht die

Digitized by Google

Familie und dem Berufe dient, d. h. man muß unter Umständen auch Nein sagen können, um für seine Schule Zeit zu gewinnen. „Dies geschieht praktisch dadurch besonders, daß man keine Zeit an unnütze Thätigkeiten wendet. Es ist nicht auszusprechen, wie viel Lust und Kraft zur Arbeit durch solche verloren geht. Wir rechnen dazu in allererster Linie die übermäßige Zeitungslektüre und in zweiter die übermäßige Vereins- und politische Thätigkeit, namentlich den Teil der letzteren, welcher unter dem Namen „Kannegießerei" weit und breit bekannt ist. Unzählige Menschen fangen z. B. ihren Morgen, die beste Arbeitszeit, mit der Zeitung an und beenden ihren Tag ebenso regelmäßig an einem Vereins- oder Gesellschafts-, wenn nicht gar einem Spieltisch." *) Durch solche Zeitvergeudung wird die Lehrfreudigkeit am meisten gefährdet und schon mancher ist durch die Politik, das Spiel und die Vereinsmeierei ein unnützer Lehrer geworden.

Es wäre noch auf manche größere und kleinere Gefahr für die Lehrfreudigkeit aufmerksam zu machen, aber Voltaires Wort, das Geheimnis, zu langweilen, bestehe darin, alles zu sagen, erinnert uns daran, hier zu schließen. Wir können dem Lehrer an niederen und höheren Schulen keinen besseren Rat geben als den: Wachet über euch selbst, damit euch die köstlichste Gabe für euren Beruf, die Lehrfreudigkeit, durch keinen der eben genannten Feinde oder durch einen anderen geraubt werde! Ich will zum Schlusse dem Manne das Wort lassen, der uns die Lehrfreudigkeit vorgelebt hat. F. W. Dörpfeld sagt: „Wie die anderen Stände so hat bekanntlich auch der Lehrerstand seinen gebührenden Anteil an Beschwerden empfangen. Wo sie liegen, soll hier nicht erörtert werden. Die Lehrarbeit an und für sich ist dagegen in jedem Betracht so anziehend und befriedigend, wie vielleicht keine andere — insbesondere in der Volksschule, wo der Lehrer es mit sämtlichen Lehrgegenständen und daher mit der ganzen Persönlichkeit des Schülers zu thun hat. Denn welche Arbeit wäre dem Zwecke nach bedeutsamer und edler? Welche bietet mehr Raum, die Technik immer wissenschaftlicher und künstlerischer zu erfassen? Welche hat in ihren Verrichtungen mehr Mannigfaltigkeit und Abwechselung? dazu rechne man die Freude, die sich dem Lehrer anbietet, wenn er sieht, daß die Schüler, und selbst die Schwachen noch, freudig zugreifen, wo dann das Gedeihen mit seiner Freude nicht ausbleiben kann; und rechne endlich hinzu das Belebende und Erfrischende, was im Umgange mit der blühenden, munteren Jugend liegt. Fürwahr, ein Schulmann, der für die verschiedenen Vorzüge seines Berufes Sinn hat — Sinn für die Bedeutsamkeit des Zweckes, Sinn für wissenschaftliches und künstlerisches Erfassen der technischen Aufgaben, und Sinn für den Umgang mit Kindern: der wird das Lehramt mit ganzer Seele lieb haben und es ohne Not nie mit einem anderen vertauschen mögen."

*) C. Hilty, Die Kunst des Arbeitens. In „Glück I," S. 17.

Litteratur: Aurelius Augustinus, De rudibus catechizandis (übersetzt z. B. in Band III der F. Schöningh'schen Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften). — Ledderhose, Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich. — Ch. G. Salzmann, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. — Franz Michael Vierthalers ausgewählte pädagogische Schriften (IV. Band der Herderschen Bibliothek der katholischen Pädagogik). — Johannes Büel, Bemerkungen für Landschullehrer. — Heinrich W. J. Thiersch, Christian Heinrich Zellers Leben. — Wilhelm Harnisch, Die Schullehrerbildung (im zweiten Bändchen von „Frisches und Firnes"). — A. Chr. Gessen, F. A. W. Diesterwegs „Rheinische Blätter." — L. Kellner, Aphorismen. — A. Hug, Über die berufliche Fortbildung des Lehrers. (Vergleiche dazu in den „Schweizerischen Blättern für erziehenden Unterricht" Bd. VII, Seite 274—293). — C. Hilty, Glück. 2 Bände. — F. W. Dörpfelds gesammelte Schriften, II. Band: Der didaktische Materialismus, Seite 44.

Zürich. A. Hug.

Lehrgabe

s. Persönlichkeit

Lehrgang

s. Lehrplan

Lehrkunst

1. Bedenken gegen die Lehrkunst. 2. Bildung als Mittelbegriff von Lehren und Kunst. 3. Die Bildungsarbeit als Kunst. 4. Lehrkunst und Lehrwissenschaft. 5. Die Anleitung zur Lehrkunst.

1. Bedenken gegen die Lehrkunst. Das Wort: Lehrkunst dürfte für so manchen Praktiker im Lehrfache nicht eben guten Klang haben, ihn vielmehr an das Goethesche Wort gemahnen: „Es trägt Verstand und rechter

Digitized by Google

Sinn mit wenig Kunst sich selber vor." Wohl sagt sich der Praktiker, daß es bei dem Lehren, wie es der Lehrer berufsmäßig ausübt, auf das Vortragen allein nicht ankommt, da seine Aufgabe nicht bloß die ist, einen geistigen Inhalt zum Zwecke der Aneignung desselben durch Andere darzustellen (Lehren im weiteren Sinne), sondern die schwierigere dazu kommt, dafür zu sorgen, daß der dargestellte Inhalt von den anderen angeeignet werde (Lehren im prägnanten Sinne, übereinkommend mit Unterrichten); allein er kann jenen, die Lehrkunst abweisenden Spruch auch auf die Vermittelungen ausdehnen, welche zur Sicherung der Aneignung erforderlich sind: das Einprägen, Einüben, Anwenden machen u. a.; „Verstand und rechter Sinn" können ihm als genügender Wegweiser auch dazu erscheinen. Erfahrung und Übung müssen das Ihrige dazuthun, aber sie in den rechten Gang zu setzen, können technische Anweisungen als ausreichend gelten, so daß allenfalls eine Lehrtechnik, nicht aber eine Lehrkunst als das Komplement der Lehrgabe erforderlich erscheint. Diese Lehrgabe, mit dem Sachwissen und -können und der Unterrichtstechnik vereinigt, bietet sich johin als eine Ausstattung des Lehrers dar, über welche hinaus nichts weiter zu suchen ist, so daß „Lehrkunst" nur ein verstiegener Gedanke oder ein hochtrabendes Wort wäre, welches dadurch sogar schädlich wirken kann, daß es die Aufmerksamkeit von den bescheideneren, notwendigen Bedingungen der Lehrbefähigung abzieht.

2. Bildung als Mittelbegriff von Lehren und Kunst. Diese Bedenken gegen die Anwendbarkeit des Kunstbegriffes auf das Lehren beruhen auf einer zu engen Auffassung des letzteren. Um es richtig zu verstehen, muß man es in das Ganze einrücken, auf welches es hingeordnet ist und zwar sowohl auf das ethisch-psychische Ganze, in dem es sein Ziel und Maß hat, als auch auf das soziale Ganze, in welchem es seine Gesamtgestaltung findet. In beiden Richtungen fortschreitend, trifft man auf den nämlichen Begriff: die Bildung, als den abschließenden. Alles Lehren und Unterrichten soll einerseits zur Bildung des Individuums zusammenwirken und ist andererseits eine Bethätigung in dem Gebiete des Bildungswesens; in dem Ausdrucke Bildungsarbeit, der das Individuelle und Soziale umspannt, werden beide Seiten zusammengefaßt. An dieser schafft jeder Lehrer mit; ihn einen Jugendbildner und ein Organ des Bildungswesens zu nennen, ist keine Verstiegenheit; sein Gebilde ist zunächst das Innere der Schüler, und weiterhin dasjenige, an dem er mit allen seinen Standesgenossen zusammenwirkt: der Bildungsstand seines Volkes. Sein Stoff ist ein höherer als der, welchen die bildenden Künstler, d. i. der Bildhauer, Maler, Architekt bearbeiten, so gewiß das Innere, das geistige Leben höher steht als Erz, Farbe und Stein. Es geht nicht an, den Lehrer anstatt dem Bildhauer bloß dem Steinmetzen an die Seite zu stellen, der die Steinarbeit nur technisch, nicht künstlerisch ausübt. Comenius vergleicht zwar in seiner Unterrichtslehre den Lehrer mit Vorliebe mit verschiedenen Handwerkern, ohne ihn doch diesen gleichzusetzen; seine Absicht ist, die Notwendigkeit technischer Abfolgen und didaktischer Traditionen einzuschärfen und die unbewußte Weisheit der Arbeit zu belauschen, um dem Lehrer zu Bewußtsein zu bringen, daß er auf etwas Ähnliches Bedacht zu nehmen habe. Comenius hebt dabei das Handwerk zur Kunst empor, so wenn er ihm „Muster, Ideen, Formen und Normen" als Richtmaße giebt (Did. magn. cap. XXI) und die Didaktik ist ihm wieder „die Kunst der Künste", wie er sie mit einem Worte des Kirchenvaters Gregor von Nazianz nennt. (Ib. Ad. lectorem. 5.) Als geistige Plastik bezeichnet Platon den Unterricht, wenn er sagt, daß schon die Mütter und Pflegerinnen die Seelen der Kinder mit Erzählungen formen (*πλάττειν τὰς ψυχὰς τοῖς μύθοις* Rep. II, p. 377 c.); er verbindet: *παιδεύειν καὶ πλάττειν*: erziehen und formen (Leg. II, p. 671 c.). Ein inneres Gestalten besagt auch das lateinische informare; Cicero spricht von den artes quibus aetas puerilis ad humanitatem informari solet (Arch. 3, 4). Ein inneres Aufbauen ist in dem neutestamentlichen *οἰκοδομεῖν*, aedificare (1. Thess. 5, 11, Röm. 15, 2) ausgesprochen, woher unser: erbauen, erbaulich u. s. w. herstammt; mit einem Baumeister, sapiens architectus, aber auch mit einem Gärtner vergleicht sich der hl. Paulus (1. Kor. 3, 10 u. 6). Die Vergleichung der Erziehung mit der Gartenkunst kehrt oft wieder; sie trifft auch beim Lehrer zu und zwar in dem doppelten Sinne: er ist wie der eine Pflanze pflegende Gärtner vor ein Organisches, das Innere des Schülers gestellt, und er senkt, wie der säende Gärtner die Belehrungen und Inhalte der Lehre, die ebenfalls organisch sind, in ein empfangendes Erdreich.

Digitized by Google

3. Die Bildungsarbeit als Kunst. Die Weiterführung des Vergleichs des Lehrers und Gärtners kann in geeigneter Weise die Stufen veranschaulichen, in denen das Lehrgeschäft zur Kunst aufsteigt. Man unterscheidet Gärtnerei, Kunstgärtnerei und Gartenkunst; die erste reicht mit Handwerkstraditionen, Erfahrung und praktischem Geschick aus; die zweite erfordert praktische Kenntnisse in der Botanik und ein gewisses ästhetisches Verständnis; die dritte tieferes Eindringen in die Botanik, geschichtliche Kenntnis der Stile der Gartenanlagen und Verständnis für deren Zusammenhang mit den anderen Künsten. Man spricht von einer „bildenden Gartenkunst" (vergl. Siebeck, Die bildende Gartenkunst in ihren modernen Formen, Leipzig 1851—1853). Der Begründer der englischen Gartenkunst war der Landschaftsmaler William Kent. Der Name Landschaftsgärtnerei drückt die Beziehungen zur Malerei aus. Der Begründer der französischen Gartenkunst André Lenôtre, † 1700, war Mitglied der Pariser Akademie; der deutsche Gartenkünstler Peter Lenné † 1866, machte in Paris naturwissenschaftliche Studien. Den Charakter der Kunst erhält so der Gartenbau durch sein Einrücken unter höhere Gesichtspunkte und seine Verbindung mit den Künsten und der Wissenschaft.

Es ist mit dem Lehrgeschäft nicht anders. Es hat seine Technik, die auf Traditionen, Erfahrung und Geschick fußt, aber durch Legierung mit wissenschaftlichen Elementen gehoben und durch Einrückung in weiterblickende Gesichtspunkte sehr wohl der Kunst entgegengeführt werden kann. In der Natur der Bildungsarbeit ist die Unterscheidung von drei Stufen, in denen sie sich vollzieht, begründet: didaktische Technik, didaktische Formgebung und Organisation des Bildungsinhaltes im Ganzen; ihnen entsprechen: die drei Imperative: 1. Lehre so, daß das Gegebene gelernt wird, 2. daß dessen Bildungsgehalt zur Geltung kommt, 3. daß dieser die rechte Stelle in der Förderung der ganzen geistigen Kraft erhält. Davon, wie weit der Lehrer sein Thun nach diesen abgestuften Weisungen gestaltet, hängt es ab, ob darin ein künstlerischer Zug Eingang findet. Etwas lernen machen ist Sache der Technik, um bildend damit zu wirken, bedarf es des Vordringens zum Bildungsgehalte der Sache und des Entbindens desselben, wozu ebensowohl ein gewisses wissenschaftliches Verständnis, als ein dem künstlerischen Thun verwandter Takt mitzuwirken hat; bei dieser zunächst partiell bildenden Einwirkung das Ganze lebendig vor Augen zu haben, sowohl das zu bildende Innere, als den Organismus des Bildungsinhaltes ist etwas der künstlerischen Intuition oder Konzeption Verwandtes. Der Lehrer erhöht sein Thun zum künstlerischen, wenn er in alle Momente desselben den Geist der Drangabe des ganzen Menschen an die ganze Aufgabe zu legen weiß. So gefaßt ist die Lehrkunst wohl etwas Hohes und Schwieriges, aber doch nicht eine verstiegene Forderung.

4. Lehrkunst und Lehrwissenschaft. Ein wissenschaftliches Moment darf bei der Lehrkunst so wenig fehlen wie bei der Gartenkunst. Die Wissenschaft gewährt Einblick in die großen Zusammenhänge, durch deren Heranziehung die Kunst sich über die Technik erhebt. Der Lehrer muß wissen, daß es etwas über die didaktische Technik hinausliegendes giebt, er muß von Bildungsgehalt und Bildungszwecken eine Vorstellung haben, wenn er über den ersten Imperativ: Mache lernen, hinauskommen soll.

Dazu bedarf er didaktischer Kenntnisse und ebenso der Kenntnis der Lehrgegenstände, also sachlicher. Doch muß diesem theoretischen Elemente das praktische entgegenkommen und zum Zusammenschlusse beider im künstlerischen ist Naturanlage unumgänglich nötig. Es gilt auch hier, was man vom Redner und Dichter sagt: fit, non nascitur; nur das donum didacticum kann Wissen und Können zu der Einheit verschmelzen, aus welcher sich der künstlerische Zug erhebt. Die hervorragende Lehrgabe ersetzt in gewissem Maße den theoretischen Unterbau der Lehrkunst; um zu dieser vorzudringen, braucht der Lehrer nicht Mann der Wissenschaft und ebensowenig theoretischer Didaktiker zu sein. Auf allen Stufen des Lehrergeschäftes, auch auf der des elementaren Unterrichts, ist ein solches Vordringen möglich, vorausgesetzt, daß dessen theoretische Vorbedingungen: die leitenden Ideeen des Lehrgeschäftes, wenigstens intuitiv, instinktiv, vermöge einer gewissen Verwandtschaft der Anlage mit der Sache, erfaßt werden.

5. Die Anleitung zur Lehrkunst. Man spricht vom geborenen Lehrer, selbst vom Lehrgenie, wohl auch vom Lehrer von Gottes Gnaden, aber nicht vom Lehrkünstler oder Kunstlehrer (analog dem Kunstgärtner verstanden); wer sich selbst so nennte, würde für anmaßend gelten. Darin spricht sich aus, daß bei der

Digitized by Google

Lehrkunst das persönliche Element stärker als bei den anderen Künsten mitwirkt. Die Vorbildung zum Lehrerberufe kann es immer nur mit bescheidenem Ansatze in Rechnung bringen; die Lehrerschule muß ihren Zöglingen zunächst Lehrtechnik geben; auch als ferneres Ziel kann ihr nicht die Künstlerschaft, sondern nur die Meisterschaft vorschweben. Dieser Begriff schließt aber etwas von Künstlerschaft in sich; das Wort Meister kommt von Magister, also Lehrer, und es liegt dabei die Vorstellung zu Grunde, daß das meisterhafte Können seine höchste Probe in der Unterweisung anderer abzulegen hat. Die Lehrerbildung greift nicht zu hoch, wenn sie zur Meisterschaft im Unterrichten den Grund zu legen bestrebt ist. Nach dem Goetheschen Spruche zeigt sich der Meister in der Beschränkung, und auch eine solche erscheint bei der Lehrerbildung nicht ausgeschlossen. Einen perfekten Rechenmeister, Schreibmeister, Erzähler zu bilden ist eine lohnende und berechtigte Aufgabe. Nur muß sich bei diesem Sammeln „der größten Kraft im kleinsten Punkt“ der Blick nicht vom Ganzen ablenken lassen, denn das Element im Meister, welches nach dem Künstler zu liegt, weist auf Ausweitung und Überblick hin. Hier hat die theoretische didaktische Ausbildung ergänzend einzutreten, welche lehrt im Kleinen das Große, im Stückwerke das Ganze zu sehen und zu vertreten. Es gilt: didaktisch denken und technisch verfahren zu lehren, das sind die Pfeiler der Anleitung zur Lehrkunst; das beide verbindende Joch muß die persönliche Begabung schlagen.

Litteratur: Der Gegenstand wird in den Lehrbüchern der Pädagogik und Didaktik berührt; in des Verfassers „Didaktik“, Bd. II, § 31, 40 und 100. Manches Treffliche ist gelegentlich in Schulreden u. a. darüber gesagt worden, was sich im einzelnen nicht nachweisen läßt.

Prag. O. Willmann.

Lehrlingsvereine und Lehrlingswesen

Das **Lehrlingswesen** hat in unserer Zeit eine mannigfache Umgestaltung erfahren. Ein beträchtlicher Teil der auf Erwerb angewiesenen Jugend strömt in die Fabriken, das Angebot von Lehrlingen ist daher nicht mehr so groß wie früher, manch einem Meister fällt es schwer, einen solchen zu bekommen. Die Folge davon ist, daß Erleichterungen und Zugeständnisse von Seiten der Meister beim Lehrvertrage eingetreten sind. Das Lehrgeld ist z. B. vielfach in Wegfall gekommen. Bedeutsamer ist aber ein anderes. Früher wohnte der Lehrling im Hause des Meisters, aß an seinem Tische, bildete gleichsam ein Glied der Familie. Das ist jetzt nicht mehr allgemeine Regel. Besonders in großen Städten muß der Lehrling selbst vielfach für Kost und Wohnung sorgen und hat dann vielleicht in dem einen Hause seine Schlafstelle und in einem anderen nimmt er seine Mahlzeiten. So besitzt ein großer Teil der Lehrlinge in unserer Zeit gegen früher eine größere Freiheit und Ungebundenheit. Dasselbe gilt natürlich erst recht von den jugendlichen Industriearbeitern. Dadurch sind die jungen Leute aber auch Versuchungen in höherem Maße ausgesetzt und das in der gefährlichen Zeit vom 14. bis 17. Jahre. So ist denn oft die Beobachtung gemacht worden, daß der Segen des Schulunterrichts und der Konfirmation bald in bedenklicher Weise verloren ging. Es fehlte bei den Lehrlingen an geistiger Anregung und sittlicher Stärkung. Die Fortbildungsschule bedeutet, wenn auch über die rechte Art ihrer Einrichtung gestritten werden kann, gewiß einen Segen. Aber sie genügt nicht für das Bedürfnis, um das es sich handelt. Geistige Ansprache muß den Lehrlingen auch in freierer Form als in der der Schule, geboten werden, und zugleich muß ihrem Verlangen nach Erholung und nach Geselligkeit Rechnung getragen werden. Das hat zur Errichtung von

Lehrlingsvereinen geführt. Teils haben Gedanken der Innern Mission, teils Gedanken der christlichen Humanität sie ins Leben gerufen und ihnen ihr Gepräge verliehen. Die Jünglingsvereine, bei denen neben der Unterhaltung und Belehrung auf die Erbauung aus Gottes Wort besonderer Wert gelegt wird, haben auch Lehrlinge als Mitglieder aufgenommen, sind gelegentlich geradezu Vereinigungen von Lehrlingen gewesen. Aber ein Jünglingsverein soll etwas anderes als ein Lehrlingsverein sein und es führt zu Unzuträglichkeiten, wenn Lehrlinge mit Älteren gleichberechtigt in einem Vereine sich finden. Deshalb hat man im Westdeutschen Jünglingsbund bereits vor 30 Jahren das Alter für die Aufnahme in den Jünglingsverein auf das 17. Lebensjahr festgesetzt und besondere Jugendvereine gegründet. Diese sind eine Art Vorschule für die Jünglingsvereine, haben aber ihre selbständige Organisation. Der Geist ist in beiden Vereinen derselbe. Kirchlich-religiöser Sinn

Digitized by Google

Forts. von Seite 2 des Umschlages.

Thilo, Über die Eudämonie des Aristoteles. Ztschr. f. ex. Phil. II, S. 271.*

— Die englischen Moralisten. Clarke, Shaftesbury, Hutcheson, A. Smith. Zeitschr. f. ex. Phil. IX. S. 231.*

— Die englische Philosophie. 1. Thomas Hobbes. 2. John Locke. 3. George Berkeley. 4. David Hume. Ztschr. f. ex. Phil. IX, S. 347.*

— Bemerkungen über Geschichte der Philosophie auf Veranlassung einiger neuern Darstellungen. Ztschr. f. ex. Phil. IX, S. 34.*

— Über Schopenhauers ethischen Atheismus. Ztschr. f. ex. Phil. VII, S 321, VIII, S. 1.*

— Friedrich Heinrich Jacobis Ansichten von den göttlichen Dingen. Ztschr. f. ex. Phil. VII, S. 113.*

— Die deutsche Philosophie. 1. Leibniz. 2. Christian Wolf. Ztschr. f. ex. Phil. X, S. 1. 109.*

— Die Grundirrtümer des Idealismus in ihrer Entwickelung von Kant bis Hegel. Ztschr. f. ex. Phil. I, S. 1. 113. 292. 337.*

Thilo, Flügel, Rein, Rude, Herbart und die Herbartianer. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. 154 Seiten. Preis 3 M.

Logik und Erkenntnistheorie.

Brod, Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien. Ztschr. f. ex. Phil. VI, S. 285.*

Flügel, Abriß der Logik. 110 Seiten. Preis 1,50 M.

— Über Wundts Erkenntnislehre. Ztschr. f. ex. Phil. XII, S. 52.*

Siebeck, Die Anfänge der Erkenntnislehre in der griech. Philosophie. Ztschr. f. ex. Phil. VII, S. 357.*

Thilo, Einige Bemerkungen über den Entwickelungsgang der theoretischen Philosophie Platos. Ztschr. f. ex. Phil. XII, S. 19.*

— Einige Beiträge zur Prüfung der theoretischen Ansichten Kants. Ztschr. f. ex. Phil. XIII, S. 225.*

Zeitschel, Die Erkenntnislehre Spinozas. Ztschr. f. ex. Phil. XII, S. 121.*

Metaphysik.

Joh. Friedr. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. Vollständig in 12 Bänden. Band VII und VIII. Preis à Band 5 M; eleg. geb. 6,50 M.

Allihn u. Cornelius, Die Reform der Metaphysik durch Herbart. Ztschr. f. ex. Phil. I, S. 149. 225.*

Ballauff, Die Aufgaben der Metaphysik. Ztschr. f. ex. Phil. XII, S. 209.*

Cornelius, Betrachtungen über die Materie. Ztschr. f. ex. Phil. II, S. 113.*

— Zur Metaphysik und physikalischen Atomistik. Ztschr. f. ex. Phil. VI, S. 11.*

Cornelius, Über die Hauptpunkte der realistischen Metaphysik. Ztschr. f. ex. Phil. XIV, S. 355.*

— Über das Problem der Materie. Ztschr. f. ex. Phil. XII, S. 1.*

— Über intensive Größen. Ztschr. f. ex. Phil. XVI, S. 65.*

— Teleologische Grundgedanken. Ztschr. f. ex. Phil. I, S. 413.*

Czolbe, Die Mathematik als Ideal für alle andere Erkenntnis und das Verhältnis der empirischen Wissenschaften zur Philosophie. Ztschr. f. ex. Phil. VII, S. 217.*

Daetsch, Metaphysik und exakte Naturforschung. Ztschr. f. ex. Phil. IV, S. 225.*

Drobisch, Über die Wandlungen der Begriffe des Idealismus und Realismus und die idealistische Seite der Herbartschen Metaphysik. Ztschr. f. ex. Phil. V, S. 121.*

Ehrenberger, Über den Begriff des Realen. Ztschr. f. ex. Phil. XIV, S. 68.*

Feltsch, Der Kausalitätsbegriff bei Descartes. Ztschr. f. ex. Phil. XVIII, S. 353.*

Flügel, Über Werden und Kausalität Ztschr. f. ex. Phil. XVIII, S. 129.*

— Über Materialismus. Ztschr. f. ex. Phil. XIX, S. 129.*

— Über R. Zimmermanns metaphysische Ansicht. Ztschr. f. ex. Phil. XII, S. 266.*

— Einige Mißverständnisse des Dr. Tittes, betreff. die Metaphysik und Psychologie Herbarts. Ztschr. f. ex. Phil. XIV, S. 48.*

— Über organische und mechanische Weltanschauung. Ztschr. f. ex. Phil. X, S. 221.*

— Einige Bemerkungen über Lotzes Ansicht vom Zusammenhange der Dinge. Ztschr. f. ex. Phil. VIII, S. 36.*

— Die Auffassung der Kausalität als eines Begriffes a priori. Ztschr. f. ex. Phil. X, S. 35.*

— Die Welt als Vorstellung. Ztschr. f. ex. Phil. X, S. 245.*

— Der Materialismus. 100 Seiten. Preis 1,50 M.

Mühry, Einige Worte über den kosmischen Dualismus. Ztschr. f. ex. Phil. XIV, S. 374.*

Schilling, Beiträge zur Geschichte und Kritik des Materialismus. 58 Seiten. Preis 80 Pf.

Simon, Widersprüche und Schwankungen in Lotzes Lehre von den Dingen. Ztschr. f. ex. Phil. XX, S. 300.*

Thilo, Über den Begriff der Materie bei Leibniz. Ztschr. f. ex. Phil XVIII, S. 34.*

— Über den Begriff der Kausalität bei Plato und Spinoza. Ztschr. f. ex. Phil. XIX, S. 304.*

— Über den Zusammenhang der Metaphysik Herbarts mit dem Entwicklungsgange dieser Disziplin in seinen Hauptpunkten. Ztschr. f. ex. Phil. VIII, S. 300.*

Psychologie.

Herbart, Lehrbuch zur Psychologie. Joh. Friedr. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer

* Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. Begründet von Allihn und Ziller, fortgesetzt von Otto Flügel bis 1893. Band I—XX. Preis à Band 8 M. Gegen vorangehende Einsendung des Betrages Band I—XX komplett statt 160 M nur 80 M; einzelne Hefte (4 Hefte = 1 Band) statt 2 M nur 1,50 M. Ein systematisch geordnetes Inhaltsverzeichnis des 1. bis 20. Bandes ist von der Verlagshandlung kostenfrei zu beziehen.

** Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von Otto Flügel und W. Rein. Jahrgang (6 Hefte) 6 M.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Digitized by Google

Fortf. von Seite 3 des Umschlages

Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. Band IV. Preis 5 M, eleg. geb 6,50 M.

Herbart, Psychologie als Wissenschaft. Joh. Friedr. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. Band IV. Preis 5 M, eleg. geb. 6,50 M.

Andreae, Über die Fanlheit. Päd. Mag. Heft 76. Preis 60 Pf.

Ballauff, Von Beneke zu Herbart. Zischr. f. ex. Phil IV, S. 63.*

Cornelius, Über die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Zischr. f. ex. Phil. IV, S. 97.*

— Zur Theorie des Schens mit beionderer Rücksicht auf Schleiden: zur Theorie des Erkenntnisses durch den Gesichtssinn Zischr. f. ex. Phil. III, S. 1.*

— Einiges über die Wechselbeziehung zwischen Leib und Seele. Zischr. f. ex. Phil. XIII, S. 184.*

— Die Theorie der Aufmerksamkeit. Zischr. f. ex. Phil. XVIII, S. 68.*

— Das Gedächtnis als eine Eigenschaft der Materie. Zischr. f. ex. Phil. XIV, S. 129.*

— Über Hypnotismus. Zischr. f ex. Phil. XII, S. 337.*

— Zur Theorie des Hypnotismus. Zischr. f. ex. Phil. XIX, S. 281.*

— Zur experimentellen Psychologie. Zischr. f. ex. Phil XVII, S. 337.*

Drbal, Immanuel Hermann Fichtes Versuch, Psychologie auf naturwissenschaftlichem Wege neu zu begründen. Zischr. f. ex. Phil VI, S. 409.*

Drobisch, Über den neuesten Versuch, die Psychologie naturwissenschaftlich zu begründen. Zischr. f. ex. Phil. IV, S. 313.*

Dunbey, Herbart und die englischen Psychologen nach G. F. Stout. Zischr. f. ex. Phil. XIX, S. 1.*

Fischer, Die Lokalisation der Empfindungen. Zischr. f. ex. Phil. XVI, S. 273.*

Flügel, Über die Phantasie. 2. Aufl. Päd. Mag. Heft 10. Preis 30 Pf.

— Über Vorstellen, Fühlen und Wollen. Zischr. f. ex. Phil. XIII, S. 373.*

— Über Gefühl und Affekt. Zischr. f. ex. Phil. XIX, S. 349.*

— Zur Lehre vom Willen. Zischr. f. ex. Phil. XVIII, S. 30.*

— Zur Völkerpsychologie Zischr. f. ex. Phil. XVII, S. 158.*

— Über Ziehens physiologische Psychologie. Zischr. f ex. Phil. XIX, S. 371.*

— Einige Mißverständnisse des Dr. Tittes, betr. die Metaphysik und Psychologie Herbarts. Zischr. f. ex. Phil. XIV, S. 48.*

— Das Seelenleben der Tiere. 2. Aufl. 140 Seiten. 2,25 M.

— Über den Instinkt der Tiere. Zischr. f. ex. Phil. XVII, S. 1.*

— Zur Psychologie und Entwickelungsgeschichte der Ameisen. Zischr. f ex. Phil. XV, S 36.*

Flügel, Über das Selbstgefühl. Päd. Magazin. Heft 67. Preis 30 Pf.

— Neuere Arbeiten über das Gefühl. Zischr. f. Phil. u. Päd. I, S. 169, II. S. 85. 165. 325.**

Görlug, Bühnenmelankte unter den Kindern. Päd. Magazin Heft 54. Preis 20 Pf.

Hiemeich, Die Willensbildung. Päd. Mag. Heft 81. Preis 60 Pf.

Kandler, Die Willensfreiheit. Zischr. f. ex. Phil. XVII, S. 233.*

Knop, Die Paradoxie des Willens. 96 Seiten. Preis 1 M.

Kranse, Fühlen und Empfinden. Zischr. f. ex. Phil. XVI, S. 129.*

Kahlowsky, Die Wissenschaftlichkeit der Beneckeschen Psychologie. Zischr. f. ex. Phil. III, S. 30.*

Pokorny, Die Hauptpunkte der Lehre von den Gefühlen bei Herbart und seiner Schule. Zischr. f. ex. Phil. VIII, S. 117. 229.*

Pörez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Päd. Mag. Heft 36. Preis 60 Pf.

Preis, Kritische Beiträge zur Analyse der Gefühle Zischr. f. ex. Phil. XX, S. 282.*

— Analyse der Begehrungen und deren Begriffsbestimmung. Zischr. f. ex. Phil XX, S. 263.*

Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik.

Resl, Bedeutung der Reihenreproduktion für die synthetischen Begriffe und ästhetischen Urteile. Zischr. f. ex Phil. VI, S. 146. 225.*

— Zur Psychologie der subjektiven Überzeugung. Zischr. f. ex. Phil. XX, S. 1. 115.*

Rother, Die Bedeutung des Unbewußten im menschlichen Seelenleben. Päd. Magazin, Heft 19. Preis 30 Pf.

Rubinstein, Der Gegensatz als psychisches Prinzip. Zischr. f. ex. Phil. XVIII, S. 156.*

Schilling, Die Reform der Psychologie durch Herbart. Zischr. f. ex. Phil. III, S. 273. V, S. 1.*

— Die verschiedenen Grundansichten über das Wesen des Geistes. 2. Aufl. 24 Seiten. Preis 50 Pf.

Thilo, Über die Psychologie Platos. Zischr. f. ex. Phil. XIX, S. 22.*

Turlé, Der Entschluß in dem Willensprozesse. Zischr. f. ex. Phil. XIX, S. 172. 237.*

Ufer, Das Wesen des Schwachsinns. Päd. Mag. Heft 5. Preis 25 Pf.

— Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde. Päd. Mag. Heft 44. Preis 35 Pf.

— Über Sinnesstnpen und verwandte Erscheinungen. Päd. Mag. Heft 62. Preis 40 Pf.

Velorau, Die psychologische Begründung der elementaren Denkthätigkeiten. Zischr. f. ex. Phil. XVIII, S 262.*

Vogt, Der Dualismus in der Psychologie. Zischr. f. ex. Phil. IV, S. 371.*

Volkmann, Über die Prinzipien und Methoden der Psychologie. Zischr. f. ex Phil. II, S. 33.*

Wittstein, Zur Grundlegung der mathematischen Psychologie. Zischr. f. ex. Phil. VIII, S. 341.*

---

* Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. Begründet von Allihn und Ziller, fortgesetzt von Otto Flügel bis 1893. Band I—XX. Preis à Band 8 M. Gegen vorausgehende Einsendung des Betrages Band I—XX komplett statt 160 M nur 80 M; einzelne Hefte (4 Hefte = 1 Band) statt 2 M nur 1,50 M. Ein systematisch geordnetes Inhaltsverzeichnis des 1. bis 20. Bandes ist von der Verlagshandlung kostenfrei zu beziehen.

** Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von Otto Flügel und W. Rein. Jahrgang (6 Hefte) 6 M.

Digitized by Google

HARVARD COLLEGE
SEP 17 1897
45. u. 44. Lieferung
LIBRARY
DR 154.18
Walter Hinds
HARVARD COLLEGE LIBRARY

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein
Jena

Vierter Band

Lehrplan — Mädchenerziehung und Mädchenunterricht

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1897

Digitized by Google

Inhalt der 43. und 44. Lieferung

Lehrplan Von W. Rein
Leidenschaft Von A. Lomberg
Leidseligkeit Von G. Siegert
Leitfäden Von A. Florin
Lenksamkeit Von A. Hug
Lerntrieb, Wissenstrieb Von A. Lomberg
Leseabende im Dienste der Erziehung Von Dr. A. Neukauf
Das Lesebuch in der Volksschule Von Dr. B. Maennel
Lesen, hygienisch Von O. Janke
Lesen, Lesenlernen, Lesenlehren Von Fritz Lehmensick
Lese-Unterricht, seine Geschichte Von H. Fechner
Lessing als Pädagog Von Dr. G. Mann
Liebe Von C. Kuhn
Liebenswürdigkeit Von A. Hug
Liebhaberei, Lieblingsbeschäftigung Von A. Hug
Lindner, Gustav Adolf Von Dr. F. M. Wendt
Linkisch Von G. Siegert
Listig Von G. Siegert
Locke, John Von Dr. E. v. Sallwürk
Lotterig Von G. Siegert
Lotze, Hermann Von E. Schwertfeger
Lüge Von J. Trüper
Lügesucht, krankhafte Von Dr. Th. Ziehen
Lümmelhaft Von G. Siegert
Lustigkeit Von A. Hug
Luther, Martin Von Dr. Horst Keferstein
Luxus Von A. Hug
Mädchenerziehung und Mädchenunterricht Von Dr. W. Büchner

Schriften und Abhandlungen

aus dem Verlage von

Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Philosophie.

Ästhetik und Ethik.

Herbart, Allgemeine praktische Philosophie. Joh. Friedr. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. Band II. Preis 5 M, eleg. geb. 6,50 M.

Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. 2. Aufl. 463 Seiten. Preis 10 M, eleg. geb. 12 M.

Allihn, Die Grundlehren der allgemeinen Ethik. 2. Aufl. ca. 300 Seiten. Preis ca. 3,50 M. (Unter der Presse.)

Allihn, Eine Beurteilung der praktischen Philosophie Herbarts aus der Berliner Akademie der Wissenschaften. Ztschr. f. ex. Phil. VI, S. 35.*

— Die Reform der allgemeinen Ethik durch Herbart. Ztschr. f. ex. Phil. II, S. 361, III, S. 183 u. 345, V, S. 233.*

— Ein Urteil der Jahrbücher für deutsche Theologie über die Ethik nach Herbart. Ztschr. f. ex. Phil. VII, S. 99.*

— Das vermeintliche Deistische der Ethik nach Herbart. Ztschr. f. ex. Phil. V, 221.*

* Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. Begründet von Allihn und Ziller, fortgesetzt von Otto Flügel bis 1893. Band I—XX. Preis à Band 8 M. Gegen vorausgehende Einsendung des Betrages Band I—XX komplett statt 160 M nur 80 M; einzelne Hefte (4 Hefte = 1 Band) statt 2 M nur 1,50 M. Ein systematisch geordnetes Inhaltsverzeichnis des 1. bis 20. Bandes ist von der Verlagshandlung kostenfrei zu beziehen.

** Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von Otto Flügel und W. Rein. Jahrgang (6 Hefte) 6 M.

Forts. auf Seite 3 des Umschlages.

Digitized by Google

wird gefordert und gepflegt. Biblische Betrachtungen und Besprechungen finden regelmäßig statt und ihr Besuch ist obligatorisch. Unterricht wird erteilt im Schreiben, Rechnen, Zeichnen, in der Buchführung, in Sprachen u. s. w. Der Unterhaltung und Erholung dienen Spiele, wie Domino, Schach u. a., gemeinsame Ausflüge, verschiedene Festfeiern, es wird gesungen, geturnt, auch ein Trommler- und Pfeiferchor gebildet. Eine Bibliothek sorgt für das Lesebedürfnis. So anerkennenswert diese Jugendvereine mit ihrem religiösen Charakter sind und soviel Gutes sie schaffen mögen, so läßt sich doch darüber streiten, ob die religiöse, leicht pietistisch geratende Färbung notwendig ist, jedenfalls lassen sich manche tüchtige Elemente dadurch vom Eintritt in einen solchen Verein abhalten. Um an weitere Kreise heranzukommen, hat man daher auch Lehrlingsvereine mehr auf human-gemeinnütziger Grundlage ins Leben gerufen. Diese brauchen durchaus nicht religiös indifferent zu sein. Nicht nur die Festfeiern, sondern auch Vorträge geben Gelegenheit zu einem ernsten, religiösen Wort und, wenn ein Geistlicher an der Spitze des Vereins steht, ist damit erst recht die Bürgschaft gegeben, daß das religiöse Element nicht ausgeschlossen ist, aber es kommt indirekt, nicht direkt, gelegentlich, nicht systematisch zur Geltung. Bibelstunden und Andachten werden deshalb hier nicht gehalten. Der Belehrung und dem Unterricht, der Unterhaltung und Geselligkeit sucht man in ähnlicher Weise wie die oben erwähnten Jugendvereine zu dienen, und wird vielfach auf Vorträge und eine gute Bibliothek besonderer Wert gelegt. Sehr wichtig, aber auch schwierig für beide Arten der Lehrlingsvereine ist es, die richtigen leitenden Persönlichkeiten ausfindig zu machen und das geeignete Lokal zu beschaffen. Die Wahl von Geistlichen zu Vereinsleitern hat allerlei für sich, aber ihre Zeit und Kraft ist, besonders am Sonntag, anderweit meist sehr in Anspruch genommen, und jedenfalls müssen sie an dem Vorstand oder Ausschuß eine wirksame Unterstützung haben. Wenn nicht für den Vorsitz, so doch für die Mitarbeit im Vorstande müßte vor allem auf die Kreise, die besonders dafür interessiert sein sollten, gerechnet werden können, auf die Kreise der Handwerker und Gewerbetreibenden. Aber hier fehlt es noch vielfach. Mancher Prinzipal oder Meister glaubt dem Vereinsleiter schon einen großen persönlichen Gefallen zu thun, wenn er ihm zu den Abenden seine Lehrlinge zuschickt, und mancher, der eine Wahl in den Vorstand annimmt, besitzt weder das rechte Verständnis noch das warme Herz für die Sache und begnügt sich mit einer äußeren Erfüllung seiner Obliegenheiten. Da bei den Lehrlingsvereinen die persönliche Fühlung von tüchtigen und erfahrenen Erwachsenen mit den jungen, unbefestigten, aber auch zugänglichen Leuten im Lehrlingsstande von großer Bedeutung ist, wäre zu wünschen, daß der Kreis derer, die eifrig die in Frage stehenden Bestrebungen durch persönliche Anteilnahme förderten, sich immer mehr erweiterte.

Als Lokal können gemietete oder freiwillig überlassene oder eigene Räume in Betracht kommen. Davon, wie diese beschaffen sind und in wie weit man über sie das Verfügungsrecht hat, hängt es ab, ob man sie nur einzelne Tage, vielleicht nur einen Tag in der Woche, oder alle Tage und namentlich auch an Sonntagen den Mitgliedern öffnen kann, und davon auch, welche Ausdehnung man der Vereinsthätigkeit giebt. Gemietete Räume bleiben ein Notbehelf. Schulsäle, die meist bereitwillig von den Behörden zur Verfügung gestellt werden, entsprechen auch nur unvollkommen dem Bedürfnis, für ein eigenes Haus sind die Vereine gewöhnlich nicht groß genug, am besten ist im Durchschnitt ein bestimmtes Heim in einem ähnlichen Zwecken dienenden Hause. Die Vereins- oder Gemeindehäuser eignen sich daher besonders zur Herberge für die Lehrlingsvereine.

Mit den Lehrlingsvereinen können in Verbindung gebracht werden Lehrlingsdaheime. Ihre Aufgabe ist, Lehrlingen, die von auswärts kommen und in der Familie des Meisters nicht wohnen können, Verpflegung, Wohnung und familienhaften Anhalt zu gewähren. Die Schlafstellen befinden sich in Sälen oder mittelgroßen Zimmern, die Mahlzeiten werden zu den ortsüblichen Zeiten eingenommen und besonderer Wert wird auf die Badeeinrichtungen gelegt. Die Aufsicht ruht in den Händen der Hauseltern, sie müssen auf der einen Seite strenge Zucht üben, sollen den jungen Leuten aber andererseits freundlich entgegenkommen, daß diese sich im Lehrlingsheim wirklich wohl fühlen. In den freien Stunden ist in solcher Anstalt den Insassen Gelegenheit zur Belehrung und Unterhaltung geboten. Die Teilnahme an den Lehrlings- oder Jünglingsvereinsversammlungen, die vielleicht in demselben Hause abgehalten werden, ergiebt sich von selbst. Der Preis für Kost und Wohnung im Lehrlingsdaheim ist mäßig,

Digitized by Google

auch können durch Stiftungen Freistellen errichtet werden, so daß auch Unbemittelten die Aufnahme ermöglicht ist. Da das Lehrlingsdaheim kein Rettungshaus sein soll, werden nur unbescholtene junge Leute, die sich durch gute Zeugnisse ausweisen können, zugelassen. Sowohl die Jugend- und Lehrlingsvereine wie die Lehrlingsdaheime wollen nicht bloß den eigentlichen Lehrlingen, sondern überhaupt jungen Leuten, die in Arbeit stehen, im Alter von 14—17 oder 18 Jahren dienen. Lehrlingsheime finden sich in Stuttgart, Leipzig, Magdeburg, Berlin. In letztgenannter Stadt existiert auch ein solches zur unentgeltlichen Aufnahme und Verpflegung armer würdiger jüdischer Lehrlinge. Derartige Anstalten sind also noch sehr vereinzelt, und doch liegt, wie scheint, dafür ein Bedürfnis vor und sind die bisher in den Lehrlingsheimen gemachten Erfahrungen durchaus ermutigend.

Über die Verbreitung der Lehrlingsvereine fehlt es an bestimmten Angaben. Es läßt sich weder feststellen, wo solche überall bestehen noch wie groß die Mitgliederzahl der einzelnen ist. Schon das giebt zu denken, daß es in unserer statistikfrohen Zeit an einer derartigen Zusammenstellung für die Lehrlingsvereine fehlt. Aber auch andere Anzeichen sprechen dafür, daß diese vielfach noch keinen rechten Eingang und Anklang gefunden haben. Und doch wäre das sehr zu wünschen. Die Lehrlingsvereine brauchen nicht überall in derselben Weise eingerichtet zu werden, und ihre Thätigkeit braucht nicht überall denselben Umfang zu haben, lokale Verhältnisse sind hier maßgebend und von selbst wird sich ein Unterschied zwischen größeren und kleineren Städten geltend machen. Im Auge zu behalten ist, daß die Vereine nicht zu groß werden, weil sonst eine wirkliche Beeinflussung der Einzelnen und ein Zusammenhang von ihnen unter einander sehr erschwert wird. Deshalb dürfte sich in größeren Städten die Gliederung in Bezirksvereine empfehlen. Da dieses Gebiet der Lehrlingsvereine vieler Orten noch nicht recht angebaut ist, wäre hier auch eine Gelegenheit, mit den Sulzschen Gemeindegedanken Ernst zu machen. Die Kirchgemeinde könnte die in Arbeit stehenden jungen Leute in dem Lehrlingsalter sammeln und ihnen durch Veranstaltung regelmäßiger Zusammenkünfte sittliche Förderung, Belehrung und Erholung verschaffen. Freilich die Bedingung dafür, daß die Kirchgemeinde die Gründung und Leitung von Lehrlingsvereinen selbst in die Hand nimmt, wäre, daß viele nichtgeistliche Kräfte sich dafür zur Verfügung stellten. Besonders die Lehrerwelt könnte hier vorzügliche Dienste leisten.

Neuerdings ist von verschiedenen Seiten Einschränkung der für Lehrlinge vorhandenen Freiheit gefordert worden. Besonders C. von Massow hat das gethan und eingehend begründet. Er hat darauf hingewiesen, einer wie weit gehenden Bevormundung die höhere Schulen besuchende Jugend unterworfen ist, und findet, daß man die Söhne des Volkes, welche keinen Unterricht mehr haben, in demselben Alter ebenfalls als das behandeln soll, was sie sind, als Minderjährige, nicht aber als selbständige Menschen. Der erwerbsarbeitenden Jugend dürfe nicht gestattet sein, in ihren freien Stunden zu thun und zu lassen, was ihr beliebe, oder, wenn es ihr passe, die Arbeitsstelle zu wechseln. Deshalb schlägt C. von Massow vor: „Wenn der jugendliche Lehrling oder Arbeiter nicht beim Vater oder nicht an einem Ort mit dem Vormund wohnt, oder wenn Vater und Vormund sich nicht um ihn kümmern, so bestelle man ihm einen Pfleger, der eine genaue Aufsicht über ihn führt, der dafür sorgt, daß er angemessen wohnt und speist und im täglichen Leben vor schädlichen Einflüssen bewahrt bleibt, daß er etwas Ordentliches lernt, bei der Arbeit nicht überanstrengt wird und über seinen Verdienst richtig disponiert." Eine solche gesetzliche Regelung dürfte sehr ersprießlich wirken, verdient jedenfalls in die ernsteste Erwägung gezogen zu werden. Aber selbst wenn die arbeitende Jugend unter eine Pflegschaft gestellt wird, so ist damit noch nicht alles gethan. Ergänzend muß eine Thätigkeit zur Seite gehen, wie sie sich in den Lehrlingsvereinen findet. Denn die jungen Leute bedürfen nicht bloß, daß sie überwacht und in ihrer Freiheit beschränkt werden, sondern auch, daß ihnen für Geist und Gemüt etwas geboten wird. Da der junge Industriearbeiter und auch der eigentliche Lehrling, zum mindesten, wenn er nicht beim Meister oder Prinzipal wohnt, oft nicht weiß, was er in seinen freien Stunden anfangen soll und darum leicht auf Abwege gerät, müssen Veranstaltungen in dieser Hinsicht für sie getroffen werden. Dies kann durch Innungen, freie Vereine oder durch die Kirchgemeinde geschehen. Aber in den Lokalen, die den jungen Leuten eingeräumt und in den Versammlungen, die ihnen geboten werden, darf bei aller Zucht und Strenge die natürliche Ungezwungenheit und Fröhlichkeit der Jugend nicht

Digitized by Google

zu kurz kommen. Besonders wichtig ist, daß die jungen Leute am Sonntag versorgt sind, daß diese Zeit der Erholung von ihnen nicht zu schlechtem Treiben mißbraucht wird oder in öder Langeweile dahin geht, sondern eine wirkliche Erfrischung für sie bedeutet. Die jetzt eingeführte Sonntagsruhe wird noch immer von vielen angefochten. Hauptsächlich wird dabei geltend gemacht, daß sie nur zu lebhafterem Besuche der Wirtshäuser führe, und daß man dies auch bei der halbwüchsigen Jugend beobachten könne. Aber der richtige Gebrauch der Sonntagsruhe will eben auch erst gelernt werden und hier erwachsen der Gesellschaft bedeutsame Pflichten. Und besonders bei der Jugend kann und muß eingesetzt werden und soll sie namentlich auch, soweit sie dem arbeitenden Stande angehört, an eine Art, den Sonntag zu verbringen, gewöhnt werden, daß er ihr nicht zum Fluch, sondern zum Segen wird, und Geist und Gemüt an ihm wieder neue Lust und Spannkraft zur Arbeit erhält.

Demnach erscheint es auch als ein Stück Lösung der sozialen Frage, wenn die den Lehrlingsvereinen zu Grunde liegenden Gedanken immer mehr verbreitet und immer weiter ausgebaut werden.

Litteratur: Th. Schäfer, Leitfaden der innern Mission. 2. Aufl. S. 91 ff. Hamburg, Rauhes Haus, 1889. — E. Schneider, Die innere Mission in Deutschland. I. S. 93. Braunschweig, Schwetschke & Sohn, 1888. — P. Wurster, Die Lehre von der inneren Mission. S. 274 f. Berlin, Reuther & Reichard, 1895. — Tiesmeyer, Die Praxis des Jünglingsvereins. 2. Aufl. Bremen, M. Heinsius Nachfolger, 1895. — W. Dröner, Der kleine Ratgeber für Gründung, Leitung und Pflege von Evang. Jugendvereinen in Deutschland. Elberfeld, Westdeutscher Jünglingsbund, 1895. — Zimßer, Die Lehrlingsfrage, Lehrlingsheim. Karlsruhe, Ev. Schriftenverein, 1887. — C. von Massow, Reform oder Revolution. 2. Aufl. S. 58 ff. Berlin, Liebmann, 1895.

Berlin. Aug. Kind.

Lehrmethode

s. Methode

Lehrmittel und Lehrmittelsammlung

s. Schulmuseum

Lehrplan

I. Die Bedeutung. II. Geschichtlicher Rückblick: 1. Kirche. 2. Praktisches Leben. 3. Fachwissenschaften. 4. Politische Parteien. 5. Staat. III. Prinzipielle Gestaltung: 1. Die Normalität des Lehrplans. 2. Die Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan. 3. Die Auswahl des Lehrstoffes. a) Das Formal-Prinzip. b) Das Material-Prinzip. c) Historischer Exkurs. 4. Grundlinien zum Entwurf für den Lehrplan einer achtklassigen Volksschule. 5. Lehrpläne für höhere Schulen. 6. Die Berücksichtigung des Nebeneinander der Lehrstoffe im Lehrplan. 7. Bestimmungen, den Entwurf von Lehrplänen betreffend. 8. Schlußbemerkung.

I. **Die Bedeutung.** „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es geben kann", schrieb Dörpfeld in seinen Grundlinien zur Lehrplantheorie. Und er hat recht Denn sie allein vermag die Richtschnur anzugeben, nach welcher die Gestaltung des Lehrplans in einer Weise erfolgen kann, die dem Erziehungs- und Unterrichtsziel gerecht wird. Daß dies aber von großer Bedeutung für die Arbeit der Schule ist, leuchtet sofort ein, wenn man bedenkt, daß der Unterricht eine Hauptrolle im Schulleben spielt, daß er die meiste Zeit und die meiste Kraft erfordert, sowohl seitens des Lehrers wie des Schülers. Für den Unterricht aber wiederum ist maßgebend 1. der Lehrplan, die Bereitstellung der Unterrichtsstoffe, und 2. die Verarbeitung der durch den Lehrplan bestimmten Gegenstände mit den Schülern, damit sie geistiges Eigentum derselben werden und in nachhaltiger Weise auf Gemüt und Willen einwirken können. Dies wird nur unter bestimmten Bedingungen geschehen, wobei die Persönlichkeit des Lehrers (s. Art. Persönlichkeit u. Methode) der Träger des Ganzen ist. Ein wesentlicher Teil nun für die rechte Kraftentfaltung durch den Lehrer liegt im Lehrplan. Von seiner Gestaltung hängt also das Gedeihen eines guten Unterrichts wesentlich ab. Ein tüchtiger Lehrer kann freilich auch mit einem unzureichenden Lehrplan Großes erreichen; die Kunst seines Unterrichtsverfahrens, seine Liebe zu den Kindern, die Wärme seiner erzieherischen Kraft muß ihm über manche Hindernisse, die im aufgestellten Lehrplan liegen, hinweghelfen; aber wie viel sicherer werden seine Erfolge sein, und wie viel leichter werden sie sich einstellen, wenn sein Verfahren gestützt wird durch einen vernünftigen Lehrplan. Deshalb wenden sich auch häufige Klagen bei mangelnden Ergebnissen nicht bloß gegen die Trägheit und Dummheit der Schüler, sondern vor allem gegen die

Digitized by Google

Mängel des vorgeschriebenen Lehrplans. Es liegt also im Interesse der Lehrer wie der Schüler, vor allem einen guten und möglichst einwandfreien Lehrplan zu besitzen. Er bildet die Grundlage ihrer gemeinsamen Arbeit. Ist diese Grundlage in einzelnen Teilen verfehlt, dann wird sie zu einer Quelle vielen Mißvergnügens, mangelnden Erfolgs, nutzlosen Kraftverbrauchs, getrübter Thätigkeit. Darum muß sich die didaktische Bemühung im Interesse der Lehrer und der Schüler vor allem auf eine rationelle Gestaltung des Lehrplans richten, die die Gefahren des Verbalismus und des didaktischem Materialismus zu bekämpfen imstande ist.

II. Geschichtlicher Rückblick. Hat man aber nicht immer schon nach solchen Lehrplänen gestrebt? Gewiß; aber nur zu oft auf Grund von Gesichtspunkten, die nicht aus den Prinzipien der Didaktik herflossen, sondern von außen her an die Lehrpläne unserer Schulen herangebracht wurden. Diese standen vielfach unter dem Druck der öffentlichen Meinung, unter der Wucht der Tradition, unter der Macht der Regierung, unter dem Einfluß religiöser und politischer Parteien und nicht zuletzt auch unter der Willkür und der Liebhaberei einzelner Schulregenten. Dabei konnte freilich nur zu oft die arme Didaktik nicht zu Worte kommen. (S. d. Art. Didaktik.)

Durchlaufen wir in Kürze die Mächte, die Einfluß auf die Gestaltung der Lehrpläne unserer Schulen ausgeübt haben und noch ausüben.

1. **Die Kirche.** Unsere deutsche Schule ist bekanntlich eine Gründung der römischen Kirche. Das merkt man ihr bis auf den heutigen Tag noch an, wenn auch der Befreiungsprozeß, der mit der Reformation begann, große Fortschritte gemacht hat. Die Kirche forderte Religion und lateinische Sprache als die beiden Hauptstücke des Lehrplans, berechnet für ihren Dienst. Beides ist geblieben, das erste in allen Schulen, das zweite nur noch in einigen Schulgattungen und lange nicht mehr zum kirchlichen Gebrauch allein. Auch bröckelt hier immer mehr vom Lateinunterricht ab. Hinsichtlich der religiösen Unterweisung ist aber der kirchliche Einfluß bis auf den heutigen Tag geblieben. Er erstreckt sich auf den Lehrplan des Religionsunterrichts, von dem ein bestimmtes Quantum religiösen Wissens, (Katechismus, biblische Geschichten, Lieder und Sprüche) verlangt wird als Grundlage für den kirchlichen Konfirmanden-Unterricht. (S. d. Art. Konfirmanden-Unterricht.) Wo die kirchliche Schulaufsicht noch besteht, wie vielfach z. B. in Preußen, kann der Einfluß auf den Lehrplan auch noch in anderen Fächern sich zeigen.

2. **Das praktische Leben** stellt an die Bürger der Gemeinden und des Staates bestimmte Forderungen, die unabweisbar sind für jeden, der im Leben fortkommen und an der Kulturarbeit seines Volkes teilnehmen will. Der Gedanke liegt nahe, daß die Schule die heranwachsende Jugend vorbereiten müsse für die spätere Bethätigung im Leben, damit diese leicht und sicher von statten gehe. Schon frühzeitig wurden daher in den Lehrplan Lesen, Schreiben, Rechnen eingestellt. Viel später wurde dann auch Zeichnen, Obstbaumzucht für die Volksschule, die neueren Sprachen in den höheren Schulen unter dem angegebenen Gesichtspunkt eingestellt.

3. **Die Fachwissenschaften** machten ihren Einfluß dahin geltend, daß es für eine wohlerzogene Jugend angemessen sei, von allem Wissenswerten sich etwas anzueignen, um später mitsprechen zu können. Je nach dem Fortschritt der einzelnen Wissenschaften, je nach dem Maß ihrer Verbreitung und ihrer Beliebtheit machten sie sich in den Lehrplänen unserer Schulen geltend, natürlich immer in einer der betreffenden Schulgattung angemessenen Beschneidung. Der Extrakt wurde in den sogenannten Leitfäden niedergelegt. (S. d. Art.) Vergleichen wir den jetzt in unseren Schulen zu verarbeitenden Lehrstoff mit dem des vorigen Jahrhunderts, so können wir vor allem zwei Thatsachen feststellen: 1. daß der Lehrstoff gewaltig zugenommen hat und 2. daß die Vermehrung rein empirisch zustande gekommen ist, d. h. das Neue ist einfach dem Alten zugefügt worden, so daß eine unorganische Aufschichtung entstand, in der mehr auf die Masse, als auf die Beschaffenheit und die innere Zugehörigkeit gesehen wurde. Hierin liegt ein Teil der Überbürdung, über die die neuere Zeit so viel geklagt hat. (S. d. Art.) Namentlich wurden die Naturwissenschaften mit der Entwickelung und dem Aufschwung, den diese Wissenschaften in unserem Jahrhundert genommen haben, in die Lehrpläne unserer Schulen eingeführt. Auch die humanistischen Gymnasien konnten sich ihrem wachsenden Einfluß nicht entziehen.

4. **Die politischen Parteien** haben ebenfalls Einfluß auf die Gestaltung der Lehrpläne gehabt. Dem fachwissenschaftlichen Prinzip, das

Digitized by Google

eine große Bereicherung unserer Lehrpläne herbeigeführt hat und die Tendenz einer immer weiter gehenden Aufsammlung in sich birgt, stellte sich eine politische Richtung gegenüber, die auf eine Reduzierung der Fächer und der Stoffe im Lehrplan dringt. Sie geht in Bezug auf die höheren Schulen von der Anschauung aus, daß ein zu vielerlei im Lehrplan die geistige Gesundheit schädigen müsse, daß daher eine Beschränkung auf gewisse Hauptfächer, die entweder in den alten, oder in den neueren Sprachen erblickt wird, sich nötig mache. Hinsichtlich der Volksschule aber glaubt man, daß eine übertriebene und einseitige intellektuelle Bildung dem Volksleben in den breiteren Schichten eine große Gefahr bringe, insofern die Volkssittlichkeit leicht dadurch Schaden erleide. Soweit hat diese Anschauung jedenfalls etwas Berechtigtes. Wenn sie aber eine Kürzung des Lehrplans und eine Beschränkung auf die dem Volke notwendigsten Bildungsutensilien, auf Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen empfiehlt, um die Bildung des Volkes zurückzuhalten, dann ist sie verwerflich. Sie wird dann reaktionär auf Grund der antiken Auffassung einer Zweiteilung des Volkes in herrschende und beherrschte Klassen. Sie glaubt die Herrschaft auf die Unbildung des Volkes stützen zu können. Diese Anschauung wird bekämpft von der liberalen Partei, die dem Fortschritt huldigt. Daher stellen sich die liberalen Ansichten mehr auf die Seite der fachwissenschaftlich-fortschrittlichen, die konservativen Parteien aber mehr auf die Seite der kirchlich-zurückhaltenden. Die Didaktik aber, über den Parteien stehend, sucht in der Gestaltung der Lehrpläne die berechtigten Forderungen der verschiedenen Richtungen zur Geltung zu bringen und somit im Interesse unserer heranwachsenden Jugend einen Ausgleich herzustellen. (S. „Zukunft“ 1896, Oktober: Die polit. Parteien und die Schule.)

5. **Einfluß des Staates.** Diese verschiedenen bisher besprochenen Gesichtspunkte waren nun auch maßgebend für die offizielle Gestaltung der Lehrpläne seitens der Regierungen. Schon sehr frühzeitig hat man von Staatswegen in Deutschland in die Lehrplanfragen regulierend und organisierend eingegriffen. Ich erinnere an die Schulordnungen des Reformationszeitalters, an den Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen von Gotha 1642, an die Schulordnung Friedrich Wilhelms I. 1736, an das General-Landschulreglement Friedrichs des Großen 1763, an die Preußischen Regulative 1854, an die allgemeinen Bestimmungen des Ministers Falk 1872, an die Volksschulgesetzgebungen und Ausführungs-Verordnungen der kleineren und mittleren Staaten Deutschlands. Auf dem Gebiet des höheren Schulwesens fehlte es ebensowenig an staatlichen Anordnungen hinsichtlich des Lehrplans. (S. Fr. Paulsen, Geschichte der gelehrten Bildung in Deutschland. 2. Aufl. Berlin 1896.) Als maßgebend für die Gestaltung der Lehrpläne erinnern wir nur an die letzten Verordnungen in Preußen vom Jahre 1882 und 1892. (Vergl. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Beyer & Söhne.) Diese Verordnungen haben vor allem auch die Frage hochgehoben, wieweit die Regierung in die Lehrplangestaltung organisierend eingreifen dürfe, worüber weiter unten gesprochen werden soll. Geschichtlich läßt sich jedenfalls die Thatsache nachweisen, daß das Schulregiment den Bildungsidealen nachfolgte, wie sie sich aus der Volksentwickelung ergaben. Schöpferisch ist es nicht aufgetreten, sondern es hat in den Lehrplanforderungen zusammengefaßt, was die vorausgegangene Zeit bewegte. Mehr als man denken sollte, stand der Lehrplan unserer Schulen unter jeweiligen Zeitströmungen, denen man oft widerwillig und unter mancherlei Kompromissen seitens des Schulregiments nachzugeben sich genötigt sah. Wie sehr unsere Schulen unter dem Einfluß der herrschenden Bildungsideale standen, die ihre teilweise Sanktion dann in den Regierungs-Verordnungen fanden, läßt sich namentlich an unseren Gymnasien nachweisen. Viermal hat seit der Reformation diese Schulgattung ihren Lehrplan gewandelt, entsprechend dem Wandel der Bildungsideale. Im Jahrhundert der Reformation war das Ideal der theologisch-humanistische Gelehrte, der im Dienste der Kirche, der Schule, der Gemeinde oder des Fürsten vermöge seiner lateinischen Bildung geringschätzig auf die Masse seiner ungelehrten Landsleute herabsah. In einzelnen Köpfen spukt ja dieses Ideal noch heutigentages herum. Nach dem dreißjährigen Krieg trat ein anderes Ideal hervor: der gewandte, möglichst vielseitig gebildete Weltmann; es spiegelte sich in den Ritterakademieen wieder (s. d. Art. Fürstenschulen), die auch Einfluß auf die übrigen Gymnasien gewannen. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts stieg vor den entzückten Blicken der Deutschen mit der Wiedererweckung des Hellenentums ein neues Bildungsideal empor: der

Digitized by Google

philoſophiſch-äſthetiſch gebildete Weltbürger, der hoch erhaben über das kleinliche, alltägliche Treiben ringsum, das reine Menſchentum zu verwirklichen ſtrebte, deſſen Urbild im Griechentum geſehen wurde. Der Deutſche wurde ein Hellene, um Menſch zu werden. Dieſes Bildungsideal überdauerte die Freiheitskriege, hielt aber nicht ſtand dem nationalen Aufſchwung in der Wiederaufrichtung des Reichs, des monarchiſch-konſtitutionellen Staates. Damit änderte ſich zum viertenmal das Bildungsideal: Es tritt jetzt der gebildete Staatsbürger in ſein Recht, ſei er an antiken, ſei er an modernen Bildungselementen groß geworden, aufgehend in dem Dienſt des nationalen Staates. Durch dieſe Wandlungen hindurch hat ſich im Lehrplan der Gymnaſien die antik-klaſſiſche Grundlage erhalten, allerdings ſo, daß in den beiden erſten Perioden das Griechiſche vollſtändig im Hintergrund ſtand, wie jetzt z. B. das Hebräiſche. Den Mittelpunkt nahm das Latein ein; erſt in der zweiten, der weltmänniſchen Periode, trat die deutſche Oratorie, Aufſatz und Verſifikation, als Erforderniſſe für den galanten Weltmann auf und auch die Realien traten als unentbehrliche Rüſtſtücke in den Lehrplan ein. In der dritten Periode machte das Griechiſche dem Lateiniſchen den Rang ſtreitig. Durch das Griechiſche vorzüglich wollte man in den Geiſt des klaſſiſchen Altertums eindringen; das Lateiniſche wurde als das vorzüglichſte Mittel geiſtiger Gymnaſtik, des logiſchen Denkens angeſehen. Und je lebendiger der Völkerverkehr ſich geſtaltete, um ſo mehr verlangten die neueren Sprachen ihr Recht im Lehrplan. In unſeren Tagen kam dann die letzte Wendung. Griechiſch und Lateiniſch ſtehen zwar noch im Lehrplan, aber die Beurteilung iſt eine andere geworden. Sie iſt nicht mehr abhängig von der Gewandtheit in lateiniſcher und griechiſcher Grammatik, ſondern von dem Verſtändnis der Schriftſteller. An die Stelle der Wortphilologie iſt die Sachphilologie getreten. Man ſtützt dieſe Fächer im Lehrplan der Gymnaſien durch folgende Erwägungen: 1. Die eingehende, jahrelange Beſchäftigung mit Dingen, die keinen unmittelbaren Vorteil gewähren, fördert den Sinn für das Ideale. 2. Sie lehrt, daß gegenüber der Überſchätzung der techniſchen Fortſchritte die geiſtige und ſittliche Größe eines Volks von dieſen Dingen nicht abhängt. 3. Die antike Welt zeigt einfache, natürliche, leichte überſehbare Lebensbedingungen, auf die noch nicht die Laſt einer mehr als tauſendjährigen Kultur drückt, das was Schiller und Goethe und viele andere anzog zu ruhiger Einkehr und Vertiefung gegenüber dem nervöſen Treiben einer haſtenden Gegenwart. 4. Die Hoheit des chriſtlichen Ideals und der chriſtlichen Weltanſchauung wird in ſcharfes Licht gerückt durch den Vergleich mit dem, was die edelſten Denker des Altertums erſtrebten, ohne es zu erreichen. Dieſer Vergleich kann ferner zur Beſcheidenheit mahnen; denn wie ſteht es mit den tiefſten Problemen, den Rätſeln unſeres Daſeins — damals und jetzt? 5. Endlich ſoll die eingehende Beſchäftigung mit dem Altertum den hiſtoriſchen Sinn mächtig fördern, der uns vor dem verderblichen Verſuch bewahrt, mit der Vergangenheit zu brechen. (Nach Dr. O. Kaemmel, Grenzboten 1897, Nr. 23.)

Gegenüber den verſchiedenen Mächten, die Einfluß auf die Lehrplanfrage gewonnen haben und noch geltend machen, gilt es nun den Standpunkt der Didaktik darzulegen.

II. Prinzipielle Geſtaltung des Lehrplans. Bei dieſer Betrachtung haben wir nur die Erziehungsſchulen im Auge, nicht die Fachſchulen (ſ. die betr. Art.), und zwar verſuchen wir die grundlegenden Prinzipien darzulegen, die gemeinſam für die drei Hauptgattungen der Erziehungsſchulen: Volks-, Mittel- und höhere Schulen, maßgebend ſind. Die Abweichungen für die einzelnen Schulen können hier nicht berückſichtigt werden, zumal die Ausgeſtaltung des Lehrplans bis ins einzelne immer Sache einer feineren Individualiſierung bleiben muß, die von den Beziehungen der Heimat zum Schulleben gefordert wird. Alſo nirgends darf von einer Lehrplanſchablone die Rede ſein, nur von einer Lehrplantheorie, die in der Anwendung ein ſo großes Maß von Freiheit für die einzelnen Schulen geſtattet, daß das eigentümliche Leben derſelben nicht geſtört wird.

1. **Die Normalität des Lehrplans.** Die Lehrplantheorie geht aus von dem Begriff der Bildung (ſ. d. Art.). In dieſem Begriff liegt ein zweifaches: 1. der Wert des Menſchen beruht nicht im Wiſſen, ſondern im Wollen; nicht in der Quantität ſeiner Kenntniſſe, ſondern in der Qualität ſeiner Geſinnung. Die Erziehung muß daher ihren Schwerpunkt in das letztere legen und der erziehende Unterricht ebenſo. Daraus ergiebt ſich, daß der Lehrplan diejenigen Fächer in erſter Linie berückſichtigen muß, die auf die Bildung des Gemüts und der Geſinnung direkt ausgehen.

Digitized by Google

2. Die Bildung eines Menschen setzt sich aus zwei Quellen zusammen, aus dem Umgang mit Personen der Umgebung, der Geschichte, der Poesie, und aus der Erkenntnis der Dinge der Natur. Beide Seiten der menschlichen Bildung, die wir in Goethe (s. d. Art.) in so glücklicher Weise mit einander verbunden sehen, gehören zusammen und dürfen nicht auseinander gerissen werden, wenn nicht die Bildung selbst dadurch verkümmert und in eine einseitige Richtung gedrängt werden soll. Jeder Lehrplan jeder Erziehungsschule muß der humanistischen wie der realistischen Seite gerecht werden, wenn er als ein normaler betrachtet sein will. Soll in jeder Erziehungsschule auch das humanistische Element die Führung besitzen, weil das Ziel des erziehenden Unterrichts es mit sich bringt, in dem die Interessen der Teilnahme überwiegen, so darf in keinem Fall das realistische fehlen oder ungebührlich vernachlässigt werden. Sonst wird die Bildung leicht einseitig, lückenhaft, verdreht und deshalb minderwertig. Als erste und Hauptforderung stellen wir daher die Normalität des Lehrplans auf, die darin besteht, daß die humanistische und die realistische Seite unserer Bildung, jede zu ihrem vollen Rechte kommt.

Für die Volksschule ist erst in unseren Tagen die Normalität, d. h. die Vollzahl der Lehrfächer im Lehrplan erreicht worden. Ursprünglich eine Lese-, Schreib- und Rechenschule hat sie erst sehr allmählich die fehlenden humanistischen Bestandteile (Geschichte, Litteratur, Zeichnen, Modellieren) und die fehlenden realistischen Teile (Geographie, Naturwissenschaften, hie und da Handarbeit) erhalten, sowie das Turnen und das Spiel. Lange Zeit mußte das Lesebuch die fehlenden Teile, so gut es eben ging, ersetzen. (Vergl. die Preuß. Regulative 1854.)

Auf der anderen Seite hat das Gymnasium wohl die humanistische Seite in mehr als ausreichendem Maße berücksichtigt, aber die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer mehr nur als Anhängsel betrachtet. Von dieser Verirrung ist man immer mehr zurückgekommen, freilich ohne noch die rechte Vereinigung der beiden notwendigen Hauptstücke gefunden zu haben, weil man sich von den früheren Zielen des Gymnasiums noch immer nicht hat völlig befreien können, das die grammatische Kenntnis der alten Sprachen im Dienst einer sog. formalen Bildung (s. d. Art.) in den Vordergrund stellte.

Die Realanstalten aber, die durch ihren Namen verleitet werden können, zu glauben, daß sie ausschließlich der Pflege der Realien gewidmet sein sollen, dürfen nie vergessen, wie das humanistische Bildungsstück, das in Religion, Geschichte und Litteratur eingeschlossen ist, immer das Kernstück aller Jugendbildung bleiben muß, wenn diese zu einer höheren Auffassung des Menschen- und Naturlebens geführt werden soll. Alle Schulen, die mit dem erziehenden Unterricht Ernst machen, müssen in ihrem Lehrplan Religion, vaterländische Geschichte und vaterländische Litteratur als führende Fächer enthalten. Wenn anderwärts, z. B. in Frankreich, Holland, den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika, der Religionsunterricht aus dem Lehrplan ausgeschieden und der kirchlichen Unterweisung anheim gegeben ist, so darf die Erziehungs-Schule diesem Beispiel nicht folgen, weil ihr sonst ein wesentliches Stück der Gesinnungbildung und der Weltanschauung ausgebrochen wird, auf das sie nicht verzichten darf, das sie nur im Sinne einer echten, religiösen Jugendbildung ausgestalten muß. (S. d. Art. Leben-Jesu-Unterricht u. Rel.-Unt.)

Die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans erscheint ferner auch deshalb nötig, weil nur so das vielseitige Interesse erzeugt werden kann, das den wahrhaft Gebildeten auszeichnet. (S. d. Art. Interesse. Vgl. die Tab. II. Bd., S. 3.)

In der Forderung „Normalität des Lehrplans" ist zugleich der Gedanke eingeschlossen, daß kein Unterrichtsgegenstand als solcher Selbstzweck sein darf, sondern daß er sich einzugliedern hat in das Gesamtbild der Bildungselemente. Jedes Unterrichtsfach kann seine Berechtigung nur im Zusammenhang mit dem Ganzen der Bildung nachweisen; die Bedeutung jeder einzelnen Disziplin hängt davon ab, wieviel sie innerhalb der Bildungselemente zur Gesamtwirkung oder zur Erreichung des Gesamtzieles beizutragen vermag. Da, wo die Betrachtung aus diesem Zusammenhang losgelöst wird, liegt die Gefahr nahe, daß der Wert eines Faches entweder überschätzt oder unterschätzt wird. Der Lehrplan einer Schule verschiebt sich dann zu Gunsten eines Arbeitsgebietes so sehr, daß Einseitigkeit und Verkümmerung der Bildung die Folgen sind. Werden aber die einzelnen Bildungselemente unter den Gesichtspunkt gerückt, welchen Beitrag sie zur Erziehung unserer Jugend zu leisten vermögen, so werden sie in eine bestimmte Rangordnung gebracht, ähnlich, wie sie eine veränderte Reihenfolge annehmen, wenn sie unter den Blickpunkt eines bestimmten Berufes fallen. Das nimmt ihnen nichts von ihrem

Digitized by Google

Wert an sich; nur müssen sie sich gefallen lassen, je nach verschiedenen Zielen verschieden eingestellt zu werden. So verlangt die Erziehungsschule, die eine gründliche allgemeine Bildung als Grundlage der Berufsbildung vermitteln will, daß ihr Unterricht sowohl Kenntnisse der Natur vermittele, wie auch Gesinnungen festlege. Daß letztere edle und in wahrem Sinne vornehme werden, ist das dringendste. Aber auch die Naturkenntnis darf nicht vernachlässigt werden, wenn man nicht Gefahr laufen will, Irrtümern und Schwärmereien aller Art Thür und Thor zu öffnen. Deshalb wird der Lehrplan jeder Erziehungsschule, wie nochmals betont werden soll, beide Hauptreihen ausreichend berücksichtigen müssen und an dem Aufrollen der Arbeitsprobleme, die in beiden eingeschlossen liegen, die Allgemeinbildung der Zöglinge unter dem Einfluß der ethischen Ideen vermitteln.

2. Die Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan. Wenn die Normalität des Lehrplans feststeht, so wird die Gruppierung der Lehrfächer eine weitere Arbeit beanspruchen. Diese dürfte auf den ersten Blick nur eine äußerliche sein. Dem ist aber nicht so. Denn durch die eigenartige, sinnvolle Gruppierung der Bestandteile des Lehrplans wird bereits angezeigt, daß dieser ein organisches Gegliedert, ein Lehrplansystem sein will und sein muß.

Gewöhnlich werden allerdings die Lehrfächer ziemlich willkürlich aufgereiht, wie sie historisch in die Schule eingetreten sind, oder nach einer gewissen, aber nicht streng durchgeführten Rangordnung, wobei man der Religion den Vorrang einzuräumen pflegt.

Von größerem Interesse sind Anordnungen, wie sie neuere Didaktiker: Dörpfeld, Ziller, Willmann, Schultze vorgeschlagen haben.

a) Dörpfeld (Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans, Gütersloh) ordnet die Fächer mit Bezug auf die Volksschule so an:

Lehrplan

A. Die sachunterrichtlichen Fächer (Wissensfächer)	B. Die Sprache mit ihren Fertigkeiten reden, lesen, schreiben	C. Die formunterrichtlichen Fächer
Naturkunde, Menschenleben in Gegenwart u. Vergangenheit, Religion		Rechnen, Zeichnen, Gesang (Turnen)

b) Ziller giebt folgende Einteilung: (Allgemeine Pädagogik, § 21)

Lehrplan

I. Gruppe	II. Gruppe	III. Gruppe
1. Geschichte	1. Sprachen	1. Geographie
2. Naturwissenschaft	2. Mathematik (Zeichnen)	2. Turnen
		3. Technische Beschäftigungen
		4. Singen

c) Bei Willmann finden wir folgende Anordnung, Didaktik, II. Bd., S. 81. (Vergl. Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 11. Heft, S. 8. Vergl. W. Toischer, in Baumeisters Handbuch II, 1. Abt. S. 84.)

Bildungsstoffe

Grundlegende Disziplinen	Accessorische Disziplinen	Fertigkeiten
Schulwissenschaften	Popularisierte Wissenschaften	Populäre Künste
Idealien	Realien	
Material-formal	Material	
Ethisch: Philologie, Theologie	Geschichte, Weltkunde	Formal
Ethisch-physisch: Philosophie	Polymathisches Wissen	Musik
Physisch: Mathematik	Naturkunde	Graphik, Technik, Gymnastik

d) Fr. Schultze (Deutsche Erziehung S. 281, Leipzig 1893) giebt folgende Einteilung:

Unterrichtsgegenstände

I. Realien		II. Formalien		III. Turnen IV. Kunst
Das Menschliche	Die Natur	Willkürliche Formen	Notwendige Formen	Interessen der Erfahrung und der Teilnahme
Geschichte im weitesten Sinne, der Völker und Staaten, der Kunst, der Religion	Naturkunde	Zeichen oder Wörter	Zahlen und Gestalten	
Interessen der Teilnahme (das sympathetische, gesellschaftliche, religiös-philosophische	Interessen der Erfahrung (das empirische, spekulative, ästhetische)	Sprachen	Mathematik	
		Interessen der Erfahrung und der Teilnahme	Interessen der Erfahrung	
Geographie				
Interessen der Erfahrung u. der Teilnahme				

Digitized by Google

Es würde hier zu weit führen, die angegebenen Einteilungen einer kritischen Prüfung zu unterwerfen. Über Dörpfeld möge man das VI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vergleichen (Kritik Zillers). Nur dies sei hier kurz hervorgehoben, daß sämtliche dem Zwecke, den Grundriß des Lehrplans zu bilden, nicht genügen, teils weil sie das Zusammengehörige zerreißen und so der Konzentration der Lehrfächer schon in der äußeren Anordnung Schwierigkeiten bereiten, teils weil sie der Gruppierung von Sachen, Formen und Zeichen einen übertriebenen Wert beilegen, wodurch die Hauptrichtung des erziehenden Unterrichts — Wirkung auf das Gemüt und den Willen — verdunkelt wird, teils weil sie hinsichtlich des Zusammen mit andern Fächern einigen Unterrichtsgegenständen einen ganz sonderbaren Standort anweisen, wie z. B. die dritte Gruppe der Zillerschen Anordnung es thut.

Diesen Gruppierungen stellen wir nun die nachfolgende gegenüber, die bestrebt ist, die Mängel der vorausstehenden zu vermeiden und eine geeignete Grundlage für die Lehrplan-Gestaltung zu bilden.

Lehrplan

A. Menschenleben. Historisch-humanistische Lehrfächer			B. Naturleben. Naturwissenschaften			C. Turnen, Spiele
I. Gesinnungs-Unt.	II. Kunst-Unt.	III. Sprachunt.	I. Geogr.	II. Naturwissensch.	III. Mathematik	
1. Biblische Gesch. u. Kirchen-Gesch. 2. Profan-Gesch. 3. Litteraturkunde (Poesie)	1. Singen 2. Zeichnen 3. Modellieren	1. Muttersprache 2. Fremde Sprachen a) die alten b) die modernen Fremdsprachen	1. Phys. Geograph. 2. Mathematische Geograph.	1. Naturgesch. 2. Naturlehre Handarbeits-Unterricht	1. Rechnen 2. Raumlehre	

Zur Erläuterung dieser Tabelle sei kurz bemerkt, daß die Reihenfolge der Fächer eine Rangordnung aufweist, die durch das Erziehungsziel bestimmt ist. Daher steht in erster Linie der Gesinnungs-Unterricht, der den idealen Umgang mit den Personen der biblischen und profanen Geschichte und der Poesie pflegen will, um eine veredelnde Wirkung auf Gemüt und Denkungsart der heranwachsenden Jugend auszuüben. Die Poesie weist sodann auf die zweite Reihe der Fächer hin, die den Kunstunterricht umfassen.

Am auffälligsten möchte in der vorstehenden Tabelle erscheinen, daß neben den Gesinnungs-Unterricht der Kunst-Unterricht gestellt worden ist. Dies hat zunächst einen psychologischen Grund. Ethisches und Ästhetisches hängen in ihrer Tiefe so eng zusammen, daß man geradezu von einer gemeinsamen Wurzel sprechen kann, aus dem beide entsprossen sind. Diese gemeinsame Wurzel besteht in dem absoluten Wohlgefallen, das das reine, uninteressierte Vorstellen beider begleitet. Der reinen Anschauung des Schönen wohnt eine ähnliche Beseligung inne, wie der des Guten. Aus der unwillkürlichen inneren Befriedigung entspringt eine Wertschätzung, die uns über die gemeine Wirklichkeit in eine ideale Welt emporhebt und uns unserer bessern Natur bewußt werden läßt. Die ästhetische Beurteilung im weiteren Sinne besteht darin, daß wir über mancherlei Dinge Urteile des Vorziehens und Verwerfens fällen, wodurch wir den vorgezogenen einen Wert, den verworfenen einen Unwert zuschreiben. Dabei ergiebt sich, daß den verschiedenen Werturteilen ein verschiedenes Gewicht und eine verschiedene Tragweite zukommt, daß wir u. a. zwei von einander gesonderte Kategorieen von Werturteilen finden. In dem einen Fall haben wir eine Beurteilung, die von der zeitweiligen Gemütsstimmung und Willensrichtung, von mancherlei Sonderinteressen, ja sogar von pathologischen Einflüssen abhängig ist. Im anderen Fall stoßen wir auf ein Vorziehen oder Verwerfen, das frei von jedem Sonderinteresse und erhaben über alle Willkür dasteht, das rein dem beurteilten Objekte oder auch nur seinem bloßen Bilde als solchem gilt. Im ersteren Fall ist die Wertschätzung eine relative, im zweiten eine absolute; in die erste Gruppe fällt das Angenehme und Nützliche, in die zweite das Schöne und Gute.

Allerdings bestehen trotz dieser nahen Verwandtschaft der beiden Gebiete auch starke Verschiedenheiten, die uns nötigen, sie in verschiedener Weise zu werten und dem Sittlichen den Vorrang zu geben. Unbestritten verlangen die Forderungen des Sittlichen eine kategorische Bedeutung, während die des Schönen

Digitized by Google

nur eine hypothetische beanspruchen können. Sittlich gut zu wollen und zu handeln ist jedermanns Beruf; das künstlerische Schaffen ist dem freien Ermessen des einzelnen anheimgestellt. Geschmacklosigkeit ist ein Mangel, über den allenfalls hinweggesehen werden kann, aber Unsittlichkeit ist nicht nur ein Mangel, sondern ein Verbrechen. (S. Liebmann, Analysis der Wirklichkeit S. 576.)

Daraus ziehen wir die Folgerung, daß im Lehrplan die Fächer, die der Bildung der sittlichen Gesinnung dienen, in erster Linie stehen müssen, da sie das Rückgrat bilden, das die Persönlichkeit zusammenhält. Ihre Aufgabe fällt mit der höchsten Lebensaufgabe des Menschen zusammen. Aber mit ihr verbindet sich aufs engste die ästhetische Kultur. Ist sie auch nicht, wie Schiller schrieb (Briefe über ästhetische Erziehung) das wirksamste Instrument der Charakterbildung, so kann sie ihr doch eine wesentliche Stütze sein. Die Beschäftigung mit der Kunst führt zu einer Verfeinerung der Gefühle und wirkt somit veredelnd auf den Menschen ein. Damit tritt sie der sittlichen Bildung zur Seite, helfend, fördernd und vielleicht auch mildernd, wo die kategorische Forderung etwa in zu strenger und abstoßender Form auftreten sollte.

Deshalb stellen wir im Lehrplan den Gesinnungsfächern die Kunstfächer zur Seite. Dabei hüten wir uns, in das Extrem zu verfallen, die ästhetische Bildung zu überschätzen, so wie andrerseits sie zu gering zu achten. Dies thun die Verächter des Geschmacks zu leicht, indem sie auf den erschlaffenden Einfluß des Schönen sich berufen, um die Künste als die schlimmsten Feinde der Menschheit zu verschreien und mit Fingern auf ihre Vertreter zu weisen, die durch den Geist der Frivolität, Oberflächlichkeit und Spielerei sich zuweilen verächtlich machen, weil sie vergessen haben, daß die Persönlichkeit ohne sittliches Rückgrat in sich zusammensinken muß.

Unser Ideal besteht in der sinnvollen Ineinsbildung der beiden Begriffe des Guten und Schönen in dem einen Ausdrucke der Kalokagathie. Und zwar treibt uns hierzu nicht nur die psychologische Analyse unseres geistigen Wesens, sondern auch der Blick auf unsere nationale Arbeit. Niemand wird leugnen wollen, daß eine rauhere Natur und rauhere Verhältnisse bisher die Ausbildung des Volks, namentlich nach dem unglückseligen 30jährigen Krieg, hinsichtlich der ästhetischen Kultur fortwährend hemmten, und daß dieser Mangel auch in der nationalen Arbeit zu Tage trat. Wir Deutsche sollten also nach der Seite der ästhetischen Bildung mehr thun, als bisher geschehen ist und schon in unseren Erziehungsschulen darauf hinarbeiten, daß der Geschmacksbildung die größte Aufmerksamkeit geschenkt werde, aus Gründen, die ebenso der individuellen wie der sozialen Betrachtung entnommen sind.

Jede gründliche Staatsverbesserung beginnt nach Schiller mit Veredlung des Charakters. Dieser muß sich an dem sittlich Erhabenen und dem künstlerisch Schönen aufrichten. Sorgen wir dafür, daß in unserer Jugenderziehung beide Seiten zur Geltung kommen.

Unser Lehrplan will dieser Forderung nachkommen und deshalb stellt er Gesinnungs- und Kunstunterricht zusammen. Hatten wir bisher in unseren Lehrplänen bereits schon die Fächer, die hier in Betracht kommen: auf dem Gebiet der körperlichen Ausbildung das Turnen, die Spiele und Reigen; aus den redenden Künsten Poesie und Gesang; aus den bildenden das Zeichnen, so handelt es sich in unserm Lehrplan nur darum, sie unter dem obersten Gesichtspunkt der Geschmacksbildung zu vereinigen, namentlich das Zeichnen in der Erziehungsschule als Kunstunterricht zu betrachten und das Modellieren ihm anzufügen, das der natürlichen Darstellungsgabe der Kinder entgegenkommt und ihre ästhetische Ausbildung vortrefflich zu fördern vermag. (S. Konrad Lange. Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. Georg Hirt. Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes, Leipzig 1897.)

3. Die dritte Reihe der historisch-humanistischen Fächer umfaßt den Sprachunterricht, vor allem den muttersprachlichen mit Reden, Lesen und Schreiben, sodann den fremdsprachlichen. Sie schließen die humanistische Gruppe von Lehrfächern ab.

4. Die Brücke zur zweiten Hauptgruppe, die Naturwissenschaften umfassend, wird von der Geographie geschlagen, die als Anthropogeographie in die humanistische Gruppe hineinragt, aber als physische und mathematische die Reihe der Naturwissenschaften eröffnet, die die zweite Abteilung ausfüllen, im engeren Sinn genommen. Die formale Seite der Naturwissenschaften aber bildet die dritte, die mathematische Abteilung, welche die Kenntnis der Natur nach Zahl und Form erweitert und vertieft. So ergiebt sich in dieser Zusammen-

Digitized by Google

stellung zugleich ein gewisser Parallelismus der Glieder, der sich ungesucht einstellt: In beiden Gruppen Sach- und Formen-Unterricht, anzeigend, daß letzterer ohne stete Beziehung auf den ersteren tot und unfruchtbar ist. Beiden Gruppen wird der Handarbeitsunterricht dienstbar gemacht.

Die dritte Hauptgruppe umfaßt Turnen und Spiele, die die Ausbildung der körperlichen Gewandtheit und Schönheit bezwecken.

3. Die Auswahl des Lehrstoffes. Die hier vorgelegte Tabelle, die Anordnung der Lehrfächer für den Lehrplan betreffend, sieht außerordentlich einfach und unscheinbar aus. Aber ein ungeheuerer Schatz von Kenntnissen und Fertigkeiten, angehäuft durch die Kulturarbeit der Jahrtausende, niedergelegt in Wissenschaft und Kunst, birgt sich darin. Was soll für unsere Erziehungsschulen aus diesem Reichtum ausgewählt werden?

Eine Beschränkung der Stoffe wird von zwei Gesichtspunkten aus gefordert: 1. vom psychologischen, d. h. die Fassungskraft der Schüler will berücksichtigt sein, 2. vom nationalen, d. h. was ist für das Leben unseres Volkes von bleibender Bedeutung?

Die Prinzipien, die die Auswahl des Lehrstoffes bestimmen sollen, können wir demnach charakterisieren 1. als ein formales und 2. als ein materiales, da sie sowohl die Berücksichtigung der subjektiven wie der objektiven Bedingungen einschließen.

a) **Das Formal-Prinzip** besteht darin, daß nur solche Stoffe ausgewählt werden dürfen, die der Fassungskraft des jugendlichen Geistes entsprechen. Denn nur solche können auf das Interesse der Schüler rechnen. Das ist aber der maßgebende Gesichtspunkt alles Unterrichts, der es auf Bildung abgesehen hat. (S. d. Art. Interesse.) Daher müssen wir fordern, daß nur solche Stoffe in den Lehrplan eingestellt werden dürfen, die bei jedem normalen Zögling notwendig Interesse wecken müssen. Die psychologische Vorbedingung aber für alle Vorstellungen, die als interessierende in den Gedankenkreis eintreten sollen, ist die Ähnlichkeit, die Verwandtschaft mit schon vorhandenen, ist das Erwartetwerden von letzteren, kurz also die genaue Berücksichtigung der jeweiligen Apperzeptions-Stufe des Zöglings. Die ältere Didaktik drückte dies in Imperativen aus, wie: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten; vom Leichten zum Schweren; vom Nahen zum Fernen. Sie besagen, daß die geistige Kost, die gereicht wird, nach Stoff und Form der jeweiligen Altersstufe sich eng anschmiegen soll. Das ist die erste Bedingung für die Auswahl des Lehrstoffes. Denn nichts schädigt die geistige Gesundheit mehr, als eine ungeeignete geistige Nahrung. Die Erfahrung lehrt, daß oft vom Knaben mit Heißhunger ergriffen wird, was dem Kinde aufgedrungen Widerwillen und Stumpfsinn erzeugt. Und was dem Knaben qualvoll eingetrichtert werden muß, erfaßt der Jüngling als spannungsauslösenden Genuß. Daher sagt Goethe mit Recht: „Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt.“ Wo er es aber annehmen muß, geschieht es auf Kosten der geistigen Gesundheit, ähnlich wie die körperliche Gesundheit geschädigt wird, wenn die Nahrung dem Organismus nicht zuträglich ist. Überhaupt scheint viel Ähnlichkeit zwischen den psychischen Funktionen bei der Aufnahme neuer Bewußtseinsinhalte und dem chemischen Prozeß unserer physischen Erhaltung zu bestehen. Der Mensch lebt nicht von dem, was er verspeist, sondern von dem, was er verdaut, lehrt die Physiologie. Die Psychologie aber sagt auf ihrem Gebiete dasselbe. Aber während man für den Körper immer die größte Besorgnis rücksichtlich der ihm zuzuführenden Nahrung hegte, ja die größte Feinheit in der Aufeinanderfolge der Speisen und Getränke ausbildete, verfuhr man in Bezug auf die geistige Nahrung weit sorgloser, ja sogar leichtsinnig, indem man dem jugendlichen Geiste alle mögliche Nahrung anbot, in der stillen Voraussetzung, er werde sich schon irgendwie mit ihr auseinandersetzen, oder auch in der stillen Hoffnung, er werde das Gebotene wenn nicht gleich, so doch später einmal verdauen.*)

*) Diese Sorglosigkeit tritt auch in der Einrichtung unserer Universitäten deutlich zu Tage. Seit Alters hat man auf die Bervollkommnung des medizinischen Studiums nach allen Seiten hin vortrefflich gesorgt, damit dem praktizierenden jungen Arzt nicht zu viele Opfer anheimfielen. Was aber hat man gethan, um den angehenden Erzieher auszurüsten mit dem Notwendigen, damit er sich nicht zu sehr versündige an den jugendlichen Seelen? Vielleicht liegt die Erklärung darin, daß die Fehler, die am körperlichen Organismus begangen werden, sich in den meisten Fällen sogleich rächen, während die Elastizität des geistigen Organismus lange Zeit verbergen kann, was an ihm gesündigt worden ist. Auch ist der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung auf dem vielverschlungenen geistigen Gebiet sehr oft nicht nachweisbar, so daß der Erzieher, der Fehler begeht, nicht so leicht zur Verantwortung gezogen werden kann, wie der Jünger des Äskulap, den überdies die Geschäftsrücksicht zu besonderer Vorsicht mahnt.

Digitized by Google

Auf dem Gebiet des Religionsunterrichts war dies ein oft gehörter Satz und mit ihm beschönigte man die gehäufte Zufuhr religiöser Stoffe, ohne zu bedenken, welche Verwüstung man damit anrichtete. Denn wenn eine Nahrung auf den Organismus fördernd einwirken soll, so muß sie der vorhandenen Verdauungsfähigkeit entsprechen, nicht bloß auf körperlichem, sondern auch auf geistigem Gebiet. Hier aber beruht die Verarbeitung des Nährstoffes auf der Verbindung desselben mit bereits vorhandenen ähnlichen Bewußtseinsinhalten. Nur da kann wirklich von geistigem Wachstum in gesunder Weise die Rede sein, wenn der vorgelegte Stoff der vorhandenen geistigen Kraft entspricht.

Selbstverständlich muß neben der Qualität auch die Quantität in Betracht gezogen werden. Wie der Magnet abstößt, wenn ihm zuviel zugemutet wird, und wie seine Kraft abnimmt, wenn er zu wenig zu tragen hat, so wird auch die geistige Kraft nur dann langsam und stetig zunehmen, wenn die Portionen, die gereicht werden, qualitativ und quantitativ der Aufnahmefähigkeit entsprechen. Aber auch in diesem Betracht haben unsere Lehrpläne oft gefehlt und fehlen noch, indem sie Massen von Bildungsgütern einsetzen, die Fracht von hundert Kamelen, wie Kant sagt, in dem Wahne, daß das Einstopfen massenhaften Wissens schon geistige Kraft bedeute. Man bedenkt nicht, welche Qualen, wie viel Unlust man damit in unsere Schulen hineinträgt für Lehrer und Schüler. Man erinnere sich unserer Religionslehrpläne, der biblischen Geschichten, des Katechismus, der Sprüche und der Lieder und der Psalmen u. s. w., die alle gelernt sein wollen. Wahrlich, der Mensch muß von Haus aus viel Religion besitzen, sonst hätte sie dieser sündhafte didaktische Materialismus, der auf dem Grundsatz steht: viel hilft viel, längst ausrotten müssen. Zwar ist mancherlei Beschränkung eingetreten, vielfach hat man sich bescheidenere Forderungen befleißigt, aber immer drückt noch die Fülle des Stoffes — und manches steht noch am unrechten Platz! Diese Stoffüberhäufung stammt aus dem falschen Streben nach möglichster Vollständigkeit in den einzelnen Lehrfächern, weil das Anhäufen von Wissen allein die Köpfe beherrscht und die grundlegenden Forderungen des erziehenden Unterrichts unbekannt sind. Und daß mancherlei verfrüht wird, kommt von einer falschen Strömung her, die in der Gegenwart oft hervortritt und dahin geht, den Schüler möglichst frühzeitig in alles Wissenswerte hineinzuführen, um Zeit zu gewinnen. Auch das ist grundfalsch und dem Streben nach geistiger Gesundheit direkt zuwider laufend. Ein sprechendes Beispiel hierfür ist z. B. die Einführung in das kopernikanische System. Bei dem Unterricht kommt es gewiß darauf an, daß der Schüler bestimmte Dinge kennen lernt, aber gar nichts darauf, daß er sie möglichst früh erfährt. So kann man ihm nach den jetzigen Lehrplänen nicht zeitig genug die Anschauung von der scheinbaren Bewegung der Sonne rauben. Wozu? Nur um Worte an die Stelle zu setzen. Denn das tritt ein, wenn man dem Kind das heliozentrische System in einer Zeit nahe legen will, wo es noch gar kein Verständnis dafür haben kann. Es gewinnt dieses erst mit dem Eintritt in die Kulturgeschichte. Die Geschichte der mathematischen Geographie kann den Fingerzeig geben, wenn es nötig ist, zum Verständnis aller weiteren Entwickelung in die Behandlung der betreffenden Materien einzutreten. Jede Antizipation aber birgt notwendig Erschwerungen in sich, die durch nichts weiter begründet werden können, als durch die Sucht, den Schüler möglichst schnell in alles Wissenswerte einzuführen, gleichviel ob man ihm damit ein gut Teil des jugendlichen Paradieses raubt. So müssen wir also verlangen, daß die Lehrpläne sich frei halten von jeder Überstiegenheit, Überfülle und Verfrühung der Lehrstoffe.

Der Überfüllung unserer Lehrpläne kann ja freilich auch durch ein rationelles Lehrververfahren gesteuert werden. (S. Art. Formal-Stufen.) Wenn Wert gelegt wird auf einen Geist- und Gemüt bildenden Unterricht, so darf nicht die Masse des Stoffes Ausschlag gebend sein, sondern allein die Möglichkeit einer gründlichen und tiefgehenden Behandlung. Wenn freilich die Schulinspektion nur darauf sieht, daß die vorgeschriebenen Pensen durchgejagt werden, so kann der Lehrer vielfach nicht anders, als in die alte Lehrweise zurückfallen, die in Dozieren und Auswendiglernen bestand, um die Fülle des Stoffes zu bewältigen. Vor allem muß darum der Lehrer, der durch seinen Unterricht erziehen will, bewahrt werden vor einem Zuviel des Lehrstoffs im Lehrplan. Nur so viel darf eingestellt werden als bei gründlicher Behandlung der Schüler auch wirklich verdauen kann. Nur dies vermittelt wahrhaft geistige Bildung und gewährleistet die geistige Gesundheit. Lernen, was Dinge bedeuten, ist immer heilsamer und notwendiger als lernen.

Digitized by Google

was Worte heißen. Die Überfülle des Stoffes führt aber mit unabweisbarer Nötigung zum Wortunterricht. Denn auf die Grundlage alles gediegenen Wissens, auf die äußere und innere Anschauung der Dinge zurückzugehen, kostet Geduld und Zeit. Über den Reiz immer neuer Mitteilungen seitens des Lehrers wird die psychologisch notwendige Kettenfolge des Lernprozesses oft vernachlässigt, der Schüler zum Wortemachen verleitet und zu der Einbildung verführt, als wüßte er Sachen, während er nur Worte plappert, als hätte er Brot während er nur Steine hat. So führt der überfüllte Lehrplan zum Verbalismus und zum didaktischen Materialismus. (S. Dörpfeld, Der did. Mat. Gütersloh, Bertelsmann.) Der rationelle Lehrplan aber, der das Formal-Prinzip der Stoffauswahl befolgt, wird solche Fehler vermeiden.

b) Das Material-Prinzip. Haben wir als erste Bedingung für die Stoffauswahl den Satz kennen gelernt: Nur der Stoff wird das Interesse des Kindes tiefgehend und nachhaltig erregen können, der der kindlichen Fassungskraft oder der jeweiligen Apperzeptionsstufe des Kindes genau entspricht, so müssen wir doch bekennen, daß diese Bestimmung allein noch nicht ausreicht. Denn um die geeigneten Stoffe auszuwählen, könnte man meinen, man solle z. B. aus der gesamten Weltlitteratur, aus dem Bildungserwerb, den die Völker des Erdkreises aufgestapelt haben, alles das zusammensuchen, was gerade der erziehende Unterricht nötig hat. Es würden sich demnach römische und griechische Bestandteile neben ägyptischen und chinesischen, moderne neben antiken, vaterländische neben ganz fremden Stoffen zusammenfinden, wenn man eben nur darauf bedacht ist, etwas der kindlichen Fassungskraft gemäß auszuwählen. Dies dürfte aber abgesehen davon, daß dadurch ein merkwürdiges Sammelsurium entsteht, einem Grundsatz entgegenarbeiten, der im Begriff des sittlichen Charakters eingeschlossen liegt. Unser Zögling soll dereinst im Leben sich bethätigen können; er soll an den Aufgaben, welche die Gegenwart an ihn stellt, selbstthätig an seinem Teile mitarbeiten. Und zwar ist dies die Gegenwart seines, nicht eines beliebigen Volkes — solange wenigstens, als die Menschheit noch in eine Reihe individuell verschiedener Nationen zerfällt. Um aber in die Gegenwart seines Volkes selbstthätig eingreifen zu können, muß er diese selbst zunächst nach allen ihren Richtungen gehörig begreifen lernen. Daher würde als nächste Forderung für die Gestaltung des Lehrplans diese erhoben werden müssen: Wähle den gegenwärtigen Kulturstandpunkt des Volkes und suche denselben bei deinem Zögling nach allen Seiten hin zu rechtem Verständnis zu bringen. Dann wird derselbe selbst den Platz finden können, wo er mit seiner Arbeit im Sinne einer sittlichen Persönlichkeit einzutreten befähigt ist.

Dies wäre ganz gut, wenn nur die eben aufgestellte Forderung der erstgenannten, welche die Fassungskraft des Kindes zu berücksichtigen gebot, schnurstracks zuwieder liefe. Denn die Gegenwart eines kultivierten Volkes — und nur von einem solchen kann hier die Rede sein — zeigt so verwickelte Verhältnisse, daß es die größte Ungereimtheit bedeutet, wollte man damit den kindlichen Geist nähren. Man würde sehr bald finden, daß bei Stoffen, die wegen ihrer Klompliziertheit, die sie nach jahrhundertlanger Arbeit erhalten mußten, das Interesse der Kinder sich nimmermehr entwickeln kann. Damit aber würde von vornherein das Ergebnis des Unterrichts in Frage gestellt und dem Unterrichtsziel direkt entgegengearbeitet. Denn es ist nicht zu leugnen, daß die zeitliche Nähe dem Schüler psychologisch fern liegt, während das zeitlich Ferne wegen seiner größeren Einfachheit und Durchsichtigkeit für ihn das psychologisch Nahe bedeutet. Diese Thatsache weist uns also von den schwer verständlichen Verhältnissen der Gegenwart zurück in die Vergangenheit, um hier unsere Hebel anzusetzen.

Dazu nötigt uns aber auch folgende Erwägung. Die Gegenwart ruht auf der Vergangenheit. Wer nun für die Zukunft etwas Gutes und Bleibendes zu bewirken wünscht, muß es an die Gegenwart knüpfen, die allein aus der Vergangenheit recht zu verstehen ist. Die Forschung des Gelehrten, die Werke des Dichters und Künstlers, der Fleiß des Handwerkers und Fabrikanten — all' ihre Thätigkeit strömt in ihren Ergebnissen zusammen in dem, was wir nationale Bildung nennen. Diese ist der Sammelpunkt des Volksgeistes und Volkslebens: ihre Pflege, ihre sorgsame Bewahrung, daß sie von der erreichten Höhe nicht herabsinke, sondern als Ganzes der künftigen Generation in ihrem vollen Werte überliefert werde, das ist die Aufgabe des erziehenden Unterrichts. Aber diese Aufgabe kann nicht erfüllt werden durch Darbietung der jetzigen Kulturhöhe, sondern allein durch Zurückgehen auf die früheren, einfacheren Verhältnisse, von wo ab der Fortschritt der Kulturarbeit seinen Ausgangspunkt nahm.

Digitized by Google

Nicht mit einem Male steht der Mensch auf der Höhe seiner Entwickelung, sondern nur allmählich durch stetige harte Arbeit ringt er sich zu reicheren Vorstellungskreisen, zu feinerem Gefühlsleben und energischen Strebungen durch. Auch das Volk stand nicht mit einem Male auf seiner Kulturhöhe, sondern dazu bedurfte es einer langen, unermüdlichen Anstrengung, um von einfachen zu reicheren Verhältnissen, von leichten zu immer schwierigeren Aufgaben und Arbeitsproblemen aufzusteigen. So können wir auf der einen Seite der Einzelentwickelung eine Reihe von Entwickelungsstufen beobachten (s. den Art. Altersstypen) und auf der Seite der Volksentwickelung ebenfalls gewisse Entwickelungsstufen; erstere können als Apperzeptions-, letztere als Kultur-Stufen bezeichnet werden. (S. d. Art. Gesamt- und Einzelentwickelung.) Der Gedanke liegt nun nahe, daß man versuchen solle, beide Reihen, die individuell-persönliche mit ihren begrenzten, aber wachsenden Vorstellungen, Wünschen, Neigungen und Strebungen zu den historischen Entwickelungsstufen mit ihrem geistigen, stetig sich mehrenden Kulturinhalt so zu stimmen, daß die jeweilige Apperzeptionsstufe immer aus der ihr entsprechenden Kulturstufe ihre Nahrung zöge. Das Wachsen der Persönlichkeit werde geführt an dem Werden der Kultur-Arbeit des Volkes. Das würde zugleich das Interesse in tiefgehender Weise erregen, denn nicht das Gewordene, sondern das Werdende ruft ein tieferes Interesse hervor.*) An diesem aufsteigenden Ganzen könnte der sittliche Charakter sich allmählich entwickeln — selbstverständlich unter steiger Zuhilfenahme aller übrigen Erziehungsfaktoren — könnte der einzelne in das Verständnis der Gegenwart hineinwachsen, in der er mit der Kraft einer sittlichen Persönlichkeit, ausgestattet mit historischem Sinn, zu wirken berufen ist. Das Programm für die Auswahl der Lehrstoffe dürfte also in großen Zügen genommen zunächst so sich gestalten:

Auswahl der Lehrstoffe

A. Formal-Prinzip Subjektiv	B. Material-Prinzip Objektiv
Entwickelungs-Stufen des Einzelnen Psychologie	Entwickelungs-Stufen der Gesamtheit Historie

Didaktik.

*) „Wenn man die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten kann, so giebt dies die beste Betrachtungsweise.“ Aristoteles.

c) Historischer Rückblick. Dieses Programm geht in seinem Keim auf Pestalozzi zurück. Er hatte danach gestrebt eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge aufzufinden als das durchgreifende Mittel, allem Unterricht die rechte Wirkung zu sichern. Das gleiche Ideal verfolgte Herbart, der echte Nachfolger Pestalozzis. In seinen Briefen und Berichten an Herrn von Steiger in Bern (1797—1800, s. Art. Herbart), in seinen Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien 1801, dann in dem kleinen, höchst gedankenreichen Aufsatz: Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung 1804 (Ausgabe von Lehrbach, I. Bd., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne) gewinnen wir feste Anhaltepunkte für sein Lehrplanprogramm, das eine Ausgestaltung der Pestalozzischen Forderung in der Anwendung auf das Gymnasium sein sollte. Es besteht in Kürze darin, daß die Entwickelung der Kultur, ein Aufsteigen von den Alten zu den Neueren dem Entwickelungsgang des Schülers in aufsteigender Linie dargeboten werden soll: von den Griechen zu den Römern, von da in das Mittelalter und in die neuere Zeit! Diesen historischen Gang will er allerdings nur angewendet wissen auf die historisch-humanistischen Fächer, die der Bildung der Teilnahme gewidmet sind, nicht auf die naturkundliche Seite, die die Bildung der Erkenntnis verfolgt. (Vergl. Päd. Studien 1885, 2. u. 3. Heft.)

Unter den Schülern Herbarts förderten die Lehrplanfrage Tiſſen, Thiersch, Kohlrausch und Brzoska (Mitteilungen aus der Göttinger pädag. Gesellschaft und Über die Notwendigkeit pädag. Seminare u. s. w.) Vor allem aber Ziller (Grundlegung zum erz. Unterr., Allg. Pädagogik, Leipziger Seminarbuch und Jahrbuch des Vereins für wissensch. Päd.) Er folgt Herbart in folgenden grundlegenden Gedanken; 1. Für den werdenden Menschen ist das Werden der menschheitlichen Kultur, insofern es im Licht der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse. Deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren zu den neueren Stufen. 2. Der Betrachtung sollen klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen zu Grunde gelegt werden. 3. Nur große und zusammenhängende Stoffe erregen die Teilnahme in genügender Tiefe und können charakterbildend wirken. „Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Scenen

Digitized by Google

und ganzer unzerstückter Gedankenmassen". (Herbart) 4. Die Entwickelungsstufen des jugendlichen Geistes sind genau zu berücksichtigen; ihnen sind die kongenialen Lehrstoffe aus der Kulturgeschichte zuzuweisen. Diese Forderungen wandte Ziller vor allem auf den Lehrplan der Volksschule an, den er in folgender Weise bestimmte: (Materialien zur speziellen Methodik S. 20 f.)

Lehrplan der Volksschule

1.	Schuljahr:	Volks-Märchen von Grimm	Leben Jesu in erzählender Form
2.	„	Robinson nach Defoe	
3.	„	Patriarchen — Deutsche Heldenzeit, Thür. und Nibel. Sagen	
4.	„	Jüdische Heldenzeit (Moses, Richter); Deutsche Königsgeschichte	
5.	„	Das Davidische Königtum — Barbarossa bis Rudolf von Habsburg	
6.	„	Das Leben Jesu (Propheten) — Reformation — Friedr. d. Gr.	
7.	„	Apostelgeschichte (Briefe d. N. T.) — Profane Gesch. des Altertums.	
8.	„	Abschl. Wiederholung des Katechismus — Freiheitskriege — Wilhelm I.	

(Vergl. I, IV, XII, XIII, XIV, Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd., vor allem 1869, 1—17.) Diesem Lehrplan liegt die Annahme eines feststehenden Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung zu Grunde, ein Gedanke, dem auch Willmann nachgegangen ist (Päd. Vorträge; Der element. Gesch.-Unt. Die Odyssee im erz. Unt. Lesebuch aus Homer, Herodot, Livius; Didaktik als Bildungslehre I, S. 72 ff.) Vor allem auch Vogt (Erläuterungen zum XII. Jahrb. d. Vereins f. wiss. Päd. S. 114 f. Vergl. Baihinger, Naturforschg. u. Schule 1889. S. 93. Ferner das 1. Schulj. 5. Aufl. Leipzig, S. 29 ff.) Vogt giebt a. a. O. folgende Übersicht:

Entwickelungs-Stufen

Theoret. Entw.		Prakt. Entw.	
Individ.	Gesamth.	Individ.	Gesamth.
1. Phantas. (Mögl.)	Myth. (Dicht.[ep.])	Blinde Unterwerfung	Heldenzeit (patr.geordn.)
2. Thatsächl. (Wirkl.)	Histor. (Hist.)	(Geb.) Willige Unt.	Staatenbildg. (ges. geordn.)
3. Reflekt. (Notw.)	Philos. (Denker.)	(Freie Bew.) Moral Unt. (Autor. d. Id. Selbstaut.)	Durchbildg. des Lebs. (zweckm. geordn.)

Über die Gestaltung des Lehrplans für die einklassige Schule s. d. betr. Art. von Hollkamm in diesem Handbuch. Ferner sind Hartmann (Sächs. Schulzeitung 1887, S. 128 ff.); Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. S. 169 f.; O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885; „und die Schuljahre" (Leipzig, Bredt) der Lehrplanfrage weiter nachgegangen, sowie die Hefte: „Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne Heft 1—7). Zillig, Lehrplan für die Volksschule. Eßlingen 1894. XXVII. und Fack im XXVIII. Jahrbuch. S. auch „Erläuterungen". Jetter, Anti-Normallehrplan und Sätze zur Lehrplantheorie. 1895. Hartmann, Beiträge in den Berichten über die Bürgerschulen in Annaberg.

4. Die Berücksichtigung des Nebeneinander der Lehrstoffe im Lehrplan. Die Theorie des Lehrplans hat aber nicht nur die Aufeinanderfolge der einzelnen Lehrstoffe zu berücksichtigen, sondern ebenso das Nebeneinanderstehen. Nur so kann eine einheitliche Gestaltung des gesamten Lehrstoffs, eine wahrhafte Organisation des Lehrinhalts erreicht werden, wenn die inneren Wechselbeziehungen der einzelnen Disziplinen zu ihrem Rechte gelangen. Darauf läßt sich das bekannte Lessingsche Wort beziehen, daß man den Zögling aus einer Scienz in die andere sehen lassen müsse, darauf die Forderung Herbarts, den Fugen nachzugehen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt. Von ihm ist dann auch eine nachhaltige Wirkung nach dieser Richtung hin ausgegangen.

Durch die eingehende Analyse des Bildungsgehaltes der Gegenwart erhält man eine Anzahl von Reihen, die nebeneinander herlaufend die verschiedenen Seiten der Kulturthätigkeit eines Volkes darstellen. Diese Reihen, historisch-genetisch angelegt, decken die Entwickelung der einzelnen Wissenschaften in ihren Hauptstadien auf. So viele Hauptseiten die nationale Kulturarbeit aufzeigt, so viele werden auch im Lehrplan in den einzelnen Schulwissenschaften zur Mitteilung bereitgestellt, und zwar in der Weise, wie sie im Geiste der vergangenen Generationen allmählich entstanden und gewachsen sind.

In diesen Reihen, die nebeneinander herlaufen, ist nun ein ungeheurer Reichtum von Anschauungen und Begriffen niedergelegt. Es fragt sich, ob der Schülergeist nicht unter dieser Last erliegt, zumal wenn die verschiedenen Reihen aufgeteilt werden an verschiedene Fach-Lehrer, die alle ihren Ehrgeiz darein setzen, möglichst viel Wissensmaterial aus ihrem Fache in den jugendlichen Köpfen aufzuhäufen, getrieben vielleicht auch durch den Blick auf die

Digitized by Google

Inspektion, die im Hintergrund droht. Was muß die Folge dieses Aufspeicherns isolierter Gedankenmassen, die immer nur eine bestimmte Wissenssphäre umfassen, sein? Zerrissenheit und Mangel an Zusammenhang; ein Wissenswust von Einzelheiten, die sich fortwährend hemmen und Unklarheit erzeugen. Aber schlimmer als die intellektuelle ist die moralische Schädigung der Jugend. Denn wenn der Lehrplan nur darauf angelegt ist, Massen von Einzelwissen in den Köpfen zu erzeugen, liegt die Gefahr nahe, daß der Wissenserwerb als das Einzige und Höchste angesehen wird. Der Gedanke, es in einzelnen Fächern herrlich weit gebracht zu haben, muß zu Dünkel und Überhebung führen. wenn nicht die Willensbildung von der Familie aus in rechten Bahnen gehalten wird.

Wollen wir den Wert des Unterrichts nicht nur nach der Seite der Wissens-Überlieferung bemessen, sondern wollen wir seinen Einfluß auf die gesamte Geistes- und Charakterentwickelung lebendig machen, so dürfen wir uns nicht dabei beruhigen, nur gut angelegte Stoffreihen nebeneinander in den Lehrplan einzustellen, sondern wir müssen der Frage nachgehen, in welchen Beziehungen diese Stoffreihen zu einander stehen, wie sie zu einander stimmen. Sie sollen ja in den Schülergeist eingehen, sollen ihn bereichern und zur Bildung der Persönlichkeit beitragen.

Dabei kann es aber niemals gleichgiltig sein, was mit einander ins Bewußtsein eintritt, was im Lauf einer Woche alles den jugendlichen Geist beschäftigen, wie es zusammengehen, was als das Hervorragende zu bestimmender Macht sich entfalten soll. Die Verbindung der Lehrfächer muß an der Lösung des Problems teilnehmen, die Einheit der Person mit der Vielheit der Unterrichtsstoffe zu vereinigen, ihre Ergebnisse zu einem Totaleffekt zu verschmelzen, der im letzten Grund nur ein ethischer sein kann.

Stellen wir uns das ethische Ideal im Hinblick auf das Erziehungsziel vor, so bemerken wir vor allem, daß sein Gegenteil innere Zerrissenheit ist. Nur wo innere Sammlung, Besinnung und Zusammenwirken der geistigen Kräfte vorhanden ist, nur da können wir von innerer Einheit sprechen, der ersten Voraussetzung der Persönlichkeit. Die ethische Grundlage aller Erzieherthätigkeit fordert vom Lehrplan eine solche Ordnung, nach der die Konzentration der Lehrstoffe als Vorbedingung erscheint für die Konzentrierung der geistigen Kräfte. Aber hierzu nötigt ebenso eine psychologische Betrachtung. Zwar ist unser psychischer Mechanismus an sich schon konzentrierend thätig in dem Zusammenschluß des Gleichen und Ähnlichen, in der Association des Gleichzeitigen und Aufeinanderfolgenden. Aber doch würde man der konzentrierenden Kraft unseres Vorstellungslebens zu viel zutrauen, wenn man annehmen wollte, daß von selbst das Auseinanderliegende zusammenginge, daß von selbst die wertvollen Verbindungen bleibender Art sich feststeten, daß von selbst alles Unausgeglichene aus unserem Bewußtsein ausschiede. Nein, abgesehen von dem associerenden Lehrverfahren, muß schon ein konzentrierender Lehrplan dem Bestreben des Erziehers entgegen kommen, das auf den Zusammenschluß des Verwandten, Zusammengehörigen und Wertvollen in dem Bewußtsein des Schülers gerichtet ist.

Wie aber kann der Lehrplan diesen Forderungen gerecht werden? Zunächst durch Beseitigung aller unnützen Zerteilungen eines und desselben Lehrgebietes. Warum muß z. B. der Religions-Unterricht zerlegt werden in Biblische Geschichte, Katechismus, Kirchenlied, Spruch u. s. w.? Warum die Fächer der Muttersprache und die naturwissenschaftlichen Disziplinen künstlich auseinander reißen? (S. Art. Gruppenunterricht.)

Ferner — und dies ist das Wichtigere — kann durch geeignete Verbindung der Lehrfächer unter einander, die Bedingungen zur Vereinigung der Gedankenkreise im Schüler hergestellt werden. Diese Verbindung wird von selbst durch die kulturgeschichtliche Richtung des Unterrichts nahe gelegt. Wenn es sich darum handelt, in der Seele der Jugend eine Reihe aufsteigender Kulturbilder auszumalen, so wird nicht nur die Geschichte, sondern es werden auch die übrigen Fächer an dieser Arbeit teilnehmen müssen, da erstere nicht alles allein besorgen kann. So wird der Zeichenunterricht die künstlerische Bethätigung eines Zeitalters vorführen, die Geographie den Schauplatz kennen lehren, die Naturwissenschaften die äußeren Arbeitsbedingungen, mit denen die betreffende Zeit zu rechnen hatte. Das konzentrierende Lesebuch aber (S. d. Art.) wird vortreffliche Hilfe in dem Zusammenschluß dieser Farben zu einem Gemälde leisten können. Außer dem direkten, kulturgeschichtlichen Anschluß kommen dann noch indirekte Verbindungen in Frage.

Digitized by Google

Die Verknüpfung mit dem führenden Gesinnungsstoff braucht nicht immer eine unmittelbare zu sein; auch eine durch neue Vermittelungsreihen gebildete Verknotung dient dem Zweck des reihenförmigen Ausbaues des jugendlichen Gedankenkreises. (S. Art. Reihenfolgen und ihre Bedeutung.) Dadurch wird jedes äußerliche Anklebeverfahren, das die Konzentrationsidee oft in Mißkredit gebracht hat, von vornherein vermieden. Nicht darum kann es sich handeln, jede methodische Einheit in einem Fach ängstlich an eine andere aus dem führenden Stoffe anzugliedern, sondern die geschichtlich zusammengehörigen Gruppen müssen wohl verbunden werden, da sie die Träger, den Haupt- und Grundstock des werdenden Gedankengebäudes im Zögling ausmachen. Dahinein mündet auch alles, was aus Heimat, Erfahrung und Schulleben dem Schüler zufließt. So bilden zunächst die historisch-humanistischen Fächer eine zusammenhängende Gruppe, die wieder in Unterabteilungen sich gliedert. Ebenso die naturwissenschaftliche Seite des Lehrplans. Beide Hauptgruppen aber werden zusammengehalten in den drei ersten Schuljahren durch den gemeinsamen Beziehungspunkt: die Heimat; in den folgenden aber durch den Begriff der Kulturarbeit, wie sie sich sowohl auf dem Gebiet der inneren, wie der äußeren Vervollkommnung abspielt. Das menschliche Handeln sieht sich nach zwei Seiten hin an Beschränkungen gewiesen: 1. an die sittlichen Musterbilder und 2. an die Natur der Dinge. Die Gebundenheit an die sittlichen Ideen beschränkt das Handeln in seinen Zwecken; die Gebundenheit an die Natur der Dinge in seinen Mitteln. Neben diesen Beschränkungen liegen aber auch zugleich wesentliche Hilfen. Beides muß den Zöglingen mit wachsender Klarheit zum Verständnis gebracht werden: 1. die Schranken und Hilfen, wie sie in den sittlichen Ideen begründet sind, den gesellschaftlichen- und den Individual-Ideen und 2. die Schranken und Hilfen, wie sie in den Naturverhältnissen begründet sind. Dadurch, daß das Leben in der Natur angesehen wird vom Standpunkt der menschlichen Zwecke, ordnet sich die naturkundliche Betrachtung in den kulturgeschichtlichen Gang ein.

Von diesen großen Gesichtspunkten aus muß dann in die Einzelarbeit eingetreten werden, die darin besteht, für jede Schulwoche den durchzuarbeitenden Lehrstoff in Konzentrations-Tabellen übersichtlich vorzulegen. Die ersten Versuche hierzu sind in den Heften „Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena", namentlich im 3. Heft, Anhang, zu finden; ferner in der „Praxis der Erziehungsschule" von Dr. Just-Altenburg; im Leipziger Seminarbuch 3. Aufl. (Dresden, Kämmerer) und im Weimarer Seminarbuch. (Weimar, Böhlau.)

Auf solche Weise soll der Lehrkörper jeder Klasse daran gewöhnt werden, immer die Lehrstoffe in ihrer Verbindung zu überblicken und das Verständnis ihrer Verwandtschaft den Schülern nahe zu bringen. Die Konzentrations-Tabellen treten dem Atomismus im Lehrplan entgegen, indem sie dem Gedanken Ausdruck geben wollen, daß der Lehrplan nicht ein mechanisches Gebilde nebeneinander liegender Stoffreihen, ein Aggregat zufälliger Stoffmassen, sondern ein Lehrplansystem sein soll, vergleichbar einer organisierten Materie. Das wird der Fall sein, wenn man immer im Auge hat: 1. den sittlich-religiösen Endzweck aller Unterweisung, 2. die Zusammenstimmung der psychologischen und der historischen Stufenfolge, und damit 3. die innere Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe. (Vergl. d. Art. Konzentration.)

5. Grundzüge zu einem Lehrplan-Entwurf für eine achtklassige Volksschule Thüringens. Auf Grund der dargelegten Richtlinien ist nachstehender Lehrplan entworfen worden, der allerdings nur die äußersten Umrisse enthält, aber doch wohl das Streben deutlich erkennen läßt, 1. die historisch-genetische Aufeinanderfolge der Lehrstoffe und 2. ihre Gruppierung nach ihrer inneren Zusammengehörigkeit und Verwandtschaft als grundlegende, bestimmende Prinzipien zu befolgen.

Zur Erläuterung sei noch hinzugefügt, daß die drei ersten Schuljahre als Vorbereitung für die Erfassung der historischen Stoffe anzusehen sind. Sie bewegen sich durchaus auf heimatlichem Boden; wenn auch die Robinsonerzählung des zweiten Schuljahres aus diesem Rahmen herauszufallen scheint, so sei doch daran erinnert, daß das Phantasiebild der Robinson-Insel durchweg aus heimatlichen Anschauungen aufgebaut wird. Das vierte Schuljahr bildet den Übergang zu den geschichtlichen Stoffen, die nun vom fünften bis achten Jahr das Hauptthema der Unterweisung bilden. Die vorausgegangenen Stufen haben den kindlichen Geist so weit vorbereitet, daß er zur Erfassung der neutestamentlichen und der vaterländischen Erzählungen übergehen kann. Denn die Volksschule hat

Digitized by Google

Grundlinien zu einem Lehrplan für eine

A. Historisch-humanistische Lehrfächer (Menschenleben)

Zeit	I. Gesinnungsunterricht		II. Kunstunterricht			III. Sprachunterricht		
	Bibl. Geschichte	Profan-Geschichte	Singen	Zeichnen	Modellieren	Lesen	Aufsatz und Grammatik	Schreiben
I. Schuljahr	Erbauungsstunden Feier des Weihnachtsfestes in der Schule	Eine Auswahl Grimmscher Märchen (S. 1. Schulj. 5. Aufl.)	S. die Arbeit von Löwe und das 1.—3. Schuljahr	Malendes Zeichnen Lebensformen im Anschluß an den Gesinnungs- und heimatl. Unt. S. Konrad Lange, Künstl. Erziehung	Prakt. Beschäftigungen im Anschluß an die Sachgebiete und zur Fortführung der Kindergartenarbeit	Vorübungen im Sprechen	—	Erlernen der Schreibformen einer Schreibschrift (lat. oder deutsch) gleichzeitig mit dem Lesenlernen
II. Schulj.		Robinson (S. 2. Schulj. 4. Aufl.)				Konzentr. Lesebch. f. d. II. Schulj. S. Lehmensick, Lesen i. d. Handbch.	—	
III. Schulj.		Thür. Sagen (S. 3. Schulj. 3. Aufl.)				Gesch. Lesebuch (Leipzig Bredt)	Anschluß an die Sachgebiete des Unterrichts und an das Schulleben Die gramm. Übungen sind eng mit dem Aufsatz-Unterrichte verknüpft. S. d. „Schuljahre"	Üben desselben Alphabets
IV. Schulj.	Altes Testam.: Patriarchen, Moses, Richter, Könige	Nibelungen, Gudrun	S. die Arbeit von Löwe im XXVI. Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädag. und die Schuljahre 4—8	Malendes Zeichnen	Formen im Anschluß an den Zeichen-Unterricht	Der Lesestoff wird entnommen: 1. dem konzentrierenden Lesebuche, 2. dem biblischen Lesebuche (Schulbibel), 3. dem Quellenlesebuch für Geschichte, 4. der Sammlung historischer Gedichte. S. Lehmensick, Lese-Unterricht. Päd. Studien 1892		Erlernen der Schreibformen des zweiten (deutschen oder lat.) Alphabets
V. Schulj.	Propheten, N. T.: Leben Jesu	Deutsche Gesch. 1. v. Hermann bis Otto I.		Romanische Kunstperiode (Heimatl. Anknüpfg.)				
VI. Schulj.	Leben Jesu	2. Von Otto I. bis Rudolf v. Habsburg.		Gotische Zeit (Heimat)				
VII. Schulj.	Apostelgesch., Paulus	3. Von Rudolf v. Habsburg bis z. 30jähr. Krieg		Übergangszeit Renaissance (Mittelalter)				Üben beider Alphabete gleichmäßig. Geschäftsaufsätze ꝛc.
VIII. Schulj.	Reformationszeit, Luther, Abschl. Schul-Katechismus	4. Vom 30jähr. Krieg bis 1870/71 Wiederaufrichtung d. Reichs. Wilh. I.		Renaissance (Neuere Zeit)				

Digitized by Google

achtklassige Volksschule in Thüringen

B. Naturwissenschaftliche Fächer (Naturleben)

I. Geographie			II. Naturwissenschaften		III. Mathematik		
Mathemat. Geogr.	Phys. Geogr.	Schulreisen	Technisch-wirtschaftliche Reihe	Beobachtungsreihe	Raumlehre	Rechnen	Handarbeit
Beobachtungen (S. Finger, Heimatkunde und Heckenhain, Methodisches Lehrbuch für den ersten Unterricht in der astronom. Geographie. Dresden, Bleyl & Kaemmerer 1884)	Wanderungen und Beobachtungen in der nächsten Umgebung S. Scholz, Heimatkunde i. d. Handb.	Vergl. Scholz, Schulreisen, Heft 5 d. Päd. Sem. zu Jena	Heimatl. Beobachtungen (Schulgarten) S. Maennel im 3. Seminarheft Jena Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig, Keil, 1857		—	Zahlraum von 1—10 (Addition, Subtraktion)	Schließt sich an Naturkunde und Mathematik an. S. d. Arbeit von Scholz, 3. Seminarheft, S. 7 ff. (S. Beyer, Naturwissensch. i. d. Erziehungschule und den Art. i. d. Handbuch)
					—	Zahlraum von 10—100 Multipl. u. Divis. nur die leichteren Formen	
	Saalthal, Unstrutthal, Thür. Wald, Thüringen	Saalthal, Unstrutthal			—	Die schweren Reihen in Mult. u. Divis. Die größeren Reihen	
	Rheingebiet, Donaugebiet Süddeutschland	Thür. Wald	Jäger und Nomaden, Jagdtiere, Herdenwirtschaft, Wald und Wiese	S. Maennel im 3. Seminarheft Jena Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885 Seyfert, Arbeitskunde. Leipzig 1895 Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur. Leipzig, Teubner, 1897	Würfel, quadr. Säule, Oblong. S., Vierseit. Pyramide	Unbegrenzter Zahlraum Die vier Spezies mit abstr. u. konkr. Zahlen	
	Nord- und Mitteldeutschland, Wesergebiet, Elbgebiet, Oder- und Weichselgebiet	Harzgeb.	Ackerbau (Getreidebau, Obstbau, Weinbau)		6seit. S., 8seit. S., 6- u. 8seit. Pyr., Abgest. Pyram., Walze, Kegel, Abgest. Kegel, Kugel	Die vier Spezies mit gemischten konkreten und dezimalen Zahlen	
	Alpen, Italien, Mittelmeerländer, die Schweiz, Österreich-Ungarn	Rhöngeb.	Kleinbürger, Hausbau, Bergbau, Handwerke		Eigenschaften der Raumgrößen, Darstellung und Berechnung	Bruchrechnung	
Unt. Bearbeitung (S. d. VII. Schulj.)	Außereurop. Erdteile	Lutherstätten: Eisleben, Mansfeld, Magdebg., Wittenberg	Großbürger, Das Wasser, Verkehrsmittel, Gesundheitslehre		Körperberechnung, Körperzeichnung	Die sog. bürgerl. Rechnungsmethoden und Arten (S. Hartmann, Der Rechen-Unt.)	
Desgl. Abschluß	Preußen, Skandinavien, Frankreich, Rußland, England, Das deutsche Reich, Kolonieen	Leipzig und Erzgebirge	Großbürger, Elektrizität und Magnetismus, Gesundheitslehre		Kongruenzsätze, Ähnlichkeitssätze, Pythagor. Lehrsatz		

Digitized by Google

sich auf die nationale Geschichte zu beschränken, alles übrige der ergänzenden Privatlektüre überlassend und den späteren Jahren (S. d. Art. Jugendlitteratur und Schülerbibliothek). Mit dem geschichtlichen Gang geht der Zeichenunterricht als Kunstunterricht in elementarer Sphäre streng Hand in Hand, immer den Ausgangspunkt von heimatlichen Kunstgegenständen nehmend. Ebenso folgt die geographische Anordnung der Flußgebiete, Länder ꝛc. genau der geschichtlichen Entwickelung. Darauf nehmen auch die Schulreisen Bezug, die mit in den Lehrplan eingestellt sind. Ebenso mündet in diese historische Reihe der naturkundliche Unterricht ein, indem er in einer Reihe den wirtschaftlich-technischen Fortschritt zur Anschauung und Bearbeitung bringt, während eine zweite sog. Beobachtungsreihe das nötige Ergänzungsmaterial, namentlich aus der Botanik und der Zoologie, berücksichtigt. Raumlehre und Rechnen sind in dem vorliegenden Lehrplan nur nach den fachwissenschaftlichen Fortschritten vorgeführt; die sachlichen Unterlagen werden aus dem heimatlichen Anschauungs- und Erfahrungskreis sowie aus den behandelten Sachgebieten entnommen.

Damit erfüllen wir eine Reihe von Forderungen, die Dörpfeld in seiner Theorie des Lehrplans aufgestellt hat, gehen aber über ihn hinaus, dadurch, daß wir dem historisch-genetischen Prinzip die führende Rolle im Lehrplan zuerkennen, aus dem gleichsam von selbst die konzentrierende Betrachtung der Unterrichtsmaterien sich ergiebt. Bemerkt sei noch, daß mit der beliebten Anordnung nach „konzentrischen Kreisen“ (S. d. Art.) der vorliegende Lehrplan durchweg gebrochen hat. Solange vom Schulregiment dieser falsche Gesichtspunkt aufrecht erhalten wird, kann kaum auf eine Besserung unserer Lehrpläne gehofft werden. Wo sie aber doch versucht wird, müssen Kompromisse geschlossen werden, die oft nur zu sehr geeignet sind, die prinzipiellen Forderungen abzuschwächen oder zu verdunkeln. Endlich sei noch hervorgehoben, daß beifolg. Entwurf eine Ergänzung durch eine dritte Hauptabteilung, Turnen und Spiele umfassend, erfahren muß.

6. **Lehrplan für höhere Schulen.** Wenn im vorstehenden gezeigt werden konnte, daß die Lehrplan-Arbeit auf dem Gebiet des Volksschulwesens theoretisch und praktisch ein gutes Stück weiter gerückt ist, so daß der Einfluß dieser Bemühungen in der Praxis der Volksschulen bereits hie und da deutlich hervortritt, so muß andrerseits hervorgehoben werden, daß auf dem Gebiet der höheren Schulen die Lehrplan-Arbeit stark im Rückstand sich befindet. Dies hängt offenbar einesteils mit der Unsicherheit zusammen, unter der die höheren Schulen seit einiger Zeit leiden, da ihre Reformbedürftigkeit trotz 1890/92 immer wieder betont wird, andernteils an der traditionellen Abgeschlossenheit der geltenden behördlich festgesetzten Lehrpläne. Eine weitere Schwierigkeit ergiebt sich aus der unglückseligen Thatsache, daß unsere höheren Schulen einer rein äußerlichen Forderung gerecht werden müssen in der Ausfertigung des Berechtigungsscheines für den einjährigen Militärdienst nach Absolvierung der Unter-Sekunda und nach abgelegter sog. Abschluß-Prüfung. (S. d. Art.) Hierdurch wird der Lehrplan der höheren Schulen nach einem rein äußerlichen Gesichtspunkt in zwei Teile zerspalten, deren künstliche Zusammenfügung besonderer Überlegung bedarf. Für den Didaktiker, der von idealen Gesichtspunkten ausgehend nur die Frage nach den besten Bildungswegen im Auge hat, kann allein der geschlossene Bildungsgang einer Schule als eine einheitlich und innerlich zusammenhängende, stetig fortlaufende Kette von Bildungselementen in Betracht kommen, die ethisch und psychologisch begründet eine notwendige Reihenfolge darstellen. Aber wie weit sind die Lehrpläne unserer höheren Schulen davon entfernt! Mit Recht hebt Willmann in seiner Didaktik (I, S. 88) hervor: „Unsere Lehrpläne leiden nicht an Unwissenschaftlichkeit, sondern an unorganischer Aufschichtung des Wissensstoffes, an Mangel der didaktischen Gliederung.“ Wie kann das auch anders sein, wenn nicht auf die Stimme der Didaktik gehört, wenn sie nur als eine Summe von handwerksartigen Kunstgriffen geschätzt wird. Auch Frick konnte nur die Ansicht Willmanns bestätigen: „Die sog. Lehrpläne unserer höheren Schulen, wie sie in den Programmen derselben veröffentlicht werden, gleichen mehr den Lektionskatalogen einer Universität, als einem wirklichen Lehrplan; sie sind in Wahrheit eine Sammlung von Fragezeichen, die auf lauter ungelöste didaktische Probleme und Aufgaben hinweisen.“ (Lehrproben und Lehrgänge, XII, S. 2.) Bei dem geringen pädagogischen Interesse, das in den Kreisen der höheren Schulen anzutreffen ist, weil sie zumeist nur als „Lernschulen“, nicht als „Erziehungsschulen aufgefaßt werden, darf man sich nicht wundern, wenn man sich bei der

Digitized by Google

Auswahl und Sichtung von Stoffen beruhigt, wie sie die Überlieferung gezeitigt hat; wie man gar nicht daran denkt, diese Stoffe auf ihren inneren Wert hin zu prüfen und ihrem inneren Zusammenhang mit den übrigen Bildungselementen des Lehrplans nachzugehen. Dies rührt wohl auch daher, daß die didaktischen Lehrbücher für höhere Schulen in dem wichtigen Punkte der Lehrplantheorie den Leser mehr oder weniger in Stich lassen; sie behandeln wohl die spezielle Didaktik, an der Hauptsache aber, dem organischen Aufbau der Bildungselemente mit Rücksicht auf das Erziehungsziel und die Kulturarbeit des Volkes, gehen sie zumeist schweigend vorüber. Daher bleibt es dabei, daß man die Lehrgänge der einzelnen Fächer wohl ins Auge faßt, um einen möglichst vollständigen Extrakt in jeder einzelnen Wissenschaft für sich herzustellen, aber das Ganze der Lehrplanarbeit im Dienste der Charakterbildung übersieht man dabei vollständig. (S. Th. Vogt, 29. Jahrbuch d. V. für wissenschaftl. Päd. S. 275 ff.)

Die Anregungen, die von Herbart ausgegangen waren (vergl. namentlich: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien), kamen weniger den Gymnasien als den Volksschulen zu gute. Erst als der Direktor der Frankeschen Stiftungen zu Halle, Dr. Frick (s. d. Art.) der Herbartischen Pädagogik näher trat, kam die Lehrplanfrage der höheren Schulen etwas mehr in Fluß. Frick selbst gab in seinen „Lehrproben und Lehrgängen“ (Halle, Waisenhaus-Buchhandlung) mehrere Beiträge (vergl. Heft V, Aphorismen zu einer Theorie des Lehrplans; XII. Allgem. Gesichtspunkte f. eine didaktische Stoffauswahl und Beispiel einer Stoffauswahl für d. Lehrplan d. Gymnasien, Heft 28, Unmaßgebl. Vorschläge), die an einzelnen Punkten die Lehrplanfrage in Angriff nahmen, um nach und nach weiter vorzudringen und die umfassende Arbeit zunächst durch Einzeluntersuchungen zu fördern. In der Frickschen Sammlung von Abhandlungen gab dann Prof. Kármán in Budapest heraus „Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien, ebenso legte Prof. Schiller in Gießen einen Lehrplan vor. (Heft 3 und 4). An dem Gymnasium zu Jena (Dr. Merian) wurden ebenfalls Arbeiten in Angriff genommen, die auf eine Umgestaltung des Lehrplans hinzielten (s. d. Progr. aus d. Jahren 1893 und 1894). Ferner ist zu beachten die Didaktik von Willmann und die Schrift des Gymnasialdirektors Dr. Loos in Wien: Der österreichische Lehrplan im Lichte der Konzentration, Wien 1892. Vergl. W. Toischer, Theor. Päd. und allg. Did. in Baumeisters Handbuch II, 1, München 1896. Vor allem haben die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die Lehrplanfrage im Geiste einer rationellen Didaktik gefördert. (Nach dem Tode Zillers herausgegeben von Prof. Vogt in Wien.) In den 29 bisher erschienenen Bänden und ihren „Erläuterungen“ liegt ein reiches Material vor, aus dem vorzügliche Bausteine für die Gestaltung der Lehrpläne an den höheren Schulen gewonnen werden können.

Von der Durchführung des historisch-genetischen Prinzips, das gerade für die höheren Schulen besonders fruchtbar sich erweisen könnte, da hier ein weiterer Rahmen zur Verfügung steht, ist man in der Praxis freilich noch sehr weit entfernt, da man in den führenden Fächern (Religion, Geschichte, Deutsch) sich nicht davon trennen kann, den gesamten Stoff mindestens zweimal zu durchlaufen, das eine Mal in kürzerer und elementarer, das andere Mal in erweiterter und vertiefter Weise, obwohl gerade in diesen Fächern bereits Versuche vorliegen, die zu einem weiteren praktischen Ausbau geradezu auffordern. (S. die Arbeiten von Dr. Thrändorf (Religion), Dr. Bliedner (Deutsch), Menard (Zeichnen) in den Jahrb. d. Vereins für wiss. Päd., ferner Rein, Das Zeichnen im Gymnasium in den Schriften des d. Einheitsschulvereins, Hannover, V. Heft, 1889, Dr. Neukauf, Philos. Begründung des Lehrplans d. ev. Rel.-Unt. an höheren Schulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892.) Darnach würde in den äußersten Umrissen der Lehrplan in folgenden Fächern sich etwa so gestalten:

1. Religionsunterricht. 1. Alttestamentliche Vorstufe. Patriarchen, Richter, Könige — stark gekürzt; vergl. das 6. und 7. Heft: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne — und Propheten. Lehrtext: Altes Testament (Schulbibel, s. d. Art.).

2. Stiftung der christlichen Religion. a) Leben und Lehre Jesu. (S. d. Art. Lebensjesunterricht). b) Apostelgeschichte. Lehrtext: Neues Testament.

3. Kirchengeschichte bis zur Reformation. Lehrtext: Kirchengeschichtliches Lesebuch.

4. Kirchengeschichte seit der Reformation. 1. Luther. (Auswahl seiner Schriften.) 2.

Digitized by Google

Ph. J. Spener. 3. A. H. Francke. 4. Leſſing. 5. Friedrich der Große. (Franzöſiſche Encyklopädiſten.) 6. Schleiermacher. 7. Friedrich Wilhelm III. 8. Wichern, Guſtav-Adolf-Verein, Evangeliſcher Bund, Evang.-ſozialer Kongreß. Lehrtext: Dr. Thrändorf, Kirchengeſchichtliches Leſebuch. Dresden, Kämmerer. Präparationen in den Jahrb. d. Ver. f. wiſſenſchaftl. Päd. 22—29. Band. Dresden, Kämmerer.

II. Kunſt- und Zeichen-Unterricht. Anſchauungs- und Darſtellungskurſus: 1. Ägyptiſche, Aſſyriſch-Babyloniſche Kunſt, 2. Griechiſche Kunſt, 3. Römiſche Kunſt. (Rud. Menge, Einführung in die antike Kunſt. Leipzig, Seemann.) 4. Deutſche Kunſt: a) Romaniſcher Stil, b) Gotiſcher Stil, c) Renaiſſance mit ihren Ausläufern. (H. Grimm, Kunſtgeſchichte mittelſt des Skioptikon. S. d. Art. Skioptikon.)

Im deutſchen Unterricht würde ähnlich die Entwickelung der deutſchen Litteratur an Hauptrepräſentanten in aufſteigender Reihe vorzuführen ſein. Keine Litteraturgeſchichte, wohl aber eine Litteratur-Kunde iſt das Ziel. Letztere wird gewonnen an den Klaſſikern ſelbſt, und zwar nicht beliebig durch einander geſchüttelt, ſondern durch den Entwickelungsgang unſerer litterariſchen Heroen ſelbſt zuſammengehalten, daher nach dem Durchlaufen der Vorſtufen die Schüler eine Leſſing-Zeit, ein Schiller-Jahr, ein Goethe-Jahr durchleben. (Vergl. Dr. Bliedner, Schillerleſebuch. Dresden, Kämmerer und XVII. Jahrb. d. Ver. f. wiſſenſch. Päd.) Der Zuſammenhalt des Ganzen aber wird auch hier einesteils durch den Geſchichtsunterricht, andernteils durch die kulturgeſchichtliche Richtung des geſamten Lehrplans am beſten gewährleiſtet. Der Aufbau desſelben ſtellt ſich das Ziel, dem Schüler eine Reihe von Kulturbildern vorzuführen, zu denen die einzelnen Lehrfächer die nötigen Farben liefern. Dadurch gewinnt man große, zuſammenhängende Gruppen von Stoffreihen und Gedankenkreiſen, die der Vertiefung und der Beſinnung der Jugend die beſte Nahrung geben können. Man arbeitet dadurch der Verflachung entgegen, dem encyklopädiſchen Notizenkram, der Überſchätzung des Wiſſens. Aber freilich eine ungeheuere Arbeit thut ſich vor uns auf, die vieler tüchtiger Köpfe und rüſtiger Hände bedarf. In der angeführten Schrift von Direktor Loos in Wien wird Seite 44 darauf aufmerkſam gemacht, welche Beziehungen zwiſchen den Lehrſtoffen der Gymnaſien ſich ergeben. Es weiſen ſolche auf: 1. Der grammatiſche Unterricht aller drei Sprachen. 2. Der grammatiſche Unterricht im Latein und Griechiſch zum jeweiligen Autor. 3. Die Autoren unter einander. 4. Der Deutſchunterricht zum altklaſſiſchen a) in formaler, b) in materialer Beziehung. 5. Lateiniſche und griechiſche Lektüre zum Geſchichtsunterricht. 6. Das deutſche Leſebuch zum Geographiſchen. 7. Das deutſche Leſebuch zur Religion. 8. Der mineralogiſche Unterricht zum mathematiſchen u. ſ. w.

Dieſe Anregungen müßten nur weiter verfolgt und zunächſt — wie Frick es ſich dachte — in Einzelmonographieen unterſucht werden. Freilich dürfte das Grundprinzip: Hiſtoriſch-genetiſcher Aufbau dabei nie verloren gehen; ſonſt gelangt man wohl zu Gruppierungen im einzelnen, aber nicht zu einer Organiſation der geſamten Bildungselemente, die den höheren Schulen ſo reichlich zur Verfügung ſtehen. Die Konzentrierung der Lehrfächer muß ſich auch hier aus dem hiſtoriſch-genetiſchen Prinzip von ſelbſt ergeben.

f. Einige beſondere Beſtimmungen. 1. Jeder Lehrplan muß individuell geſtaltet ſein, d. h. die grundlegenden Gedanken und Forderungen werden zwar in allen Teilen des Reiches allgemein anerkannt werden müſſen, falls ſie nur in ſich begründet ſind; ebenſo werden eine Reihe von Unterrichtsſtoffen in allen Lehrplänen gleichmäßig wiederkehren, und doch dürfte eine einfache Übertragung eines Lehrplans von einer Stadt auf die andere, von einem Dorf auf das andere nicht zu rechtfertigen ſein, und zwar einfach deshalb nicht, weil in jedem Lehrplan die heimatlichen Beziehungen und Bedingungen ausreichend zu Wort kommen müſſen, wenn er überhaupt lebenweckend ſein ſoll. Sowie das Leſebuch, wenn es recht eingerichtet iſt (ſ. d. Art. Leſebuch) durchaus ein individuell-heimatliches Gepräge tragen muß, ſo auch der Lehrplan, der aus dem heimatlichen Boden, aus ſeiner Geſchichte und aus allem, was ſich auf ihm abgeſpielt hat und noch abſpielt, ſeine Kraft zieht, um von da für das Fernere und Entlegenere Verſtändnis und Sinn zu eröffnen. Dieſer individuelle Lehrplan ſollte der Stolz jeder Schule ſein, denn er gehört ihr allein zu. Mit den anderen teilt ſie die gemeinſamen Grundlagen; die individuelle Ausgeſtaltung nach ihren Bedürfniſſen und heimatlichen Bedingungen iſt ihr alleiniges Eigentum. (Vergl. z. B. Jetter, Schwäb. Sagen im Lehrplan u. ſ. w. 29. Jahrbuch d. Vereins f. w. Päd. Dresden 1897.)

Digitized by Google

2. Die Ausarbeitung des Lehrplans ist darum nicht Sache des Schulregiments, sondern Sache des Lehrerkollegiums. Hierin liegt die Gewähr, daß die individuellen Bedürfnisse einer Schule, die von heimatlichen Einflüssen veranlaßt sind, zu ihrem Rechte kommen. Die oberste Schulbehörde wird auch hier sich darauf beschränken, regulierend und anregend zu wirken, aber nicht durch büreaukratisches Eingreifen das Einzelleben der Schulen, das doch vor allem in den individuell-gestalteten Lehrplänen zu Tage tritt, unterbinden. Was das Schulregiment zu besorgen hat, ist vor allem dies: Aufstellung der Lehr-Ziele für jede Schulgattung in den einzelnen Fächern und Prüfung, ob diese Ziele in rechter, geistbildender Weise erreicht werden. Die Lehrplanarbeit soll es ebenso wie das speziell methodische Verfahren den Lehrerkollegien überlassen. Denn nur wo Freiheit herrscht, kann sich Leben entfalten; wo die büreaukratische Maschine sich Eingriffe in das Einzelne des Schulbetriebs vom grünen Tisch aus erlaubt, wird keine wahre Förderung erwartet werden können.

Mit der Lehrplanarbeit ist eine fortwährende Sichtung der Bildungselemente verbunden. (S. d. Art. Bildungswert der einzelnen Lehrfächer.) Dieser Sichtung wird immer etwas Subjektives anhaften, um so mehr, wenn sie nur von einem einzelnen vorgenommen wird. Deshalb ist die Forderung gerechtfertigt, die die Lehrplanarbeit einem Kollegium, der Zusammenarbeit mehrerer zuweist, da es auch gilt, in vorsichtiger und weitblickender Weise den Forderungen eines fortschreitenden Zeitgeistes gerecht zu werden. Denn das ist von vornherein klar: gänzlich abschließen können sich unsere Schulen nicht von den Zeitströmungen, nicht von den wissenschaftlichen Fortschritten. Wo sie es thun, verlieren sie an Leben, weil sie keine Fühlung besitzen zu den Forderungen der Gegenwart; sie können eine Zeitlang noch ein kümmerliches Dasein fristen, um dann zu verschwinden. In der That sind unsere Schulen mit ihren Lehrplänen auch immer der Zeit gefolgt, wenn auch in einem oft ziemlich weiten Abstand. Aber anders wird man es auch kaum wünschen können, wenn man nicht Neuerungen anheim fallen will, die man hinterher zu bereuen hat. So wird das konservative Element in unseren Lehrplänen immer vorherrschen müssen als ein gesundes und regulierendes; freilich darf es nicht zu einem reaktionären erstarren und jede berechtigte Neuerung abweisen, nur weil sie neu ist.

3. Daß die Lehrplansache so langsam vorrückt, hängt aufs engste mit dem Mangel Pädagogischer Seminare und Übungsschulen an unseren Universitäten zusammen. Hier wären die natürlichen Experimentalstätten des erziehenden Unterrichts einzurichten. Die staatlichen Anstalten sind alle mehr oder weniger in der Freiheit der Bewegung durch Tradition und staatliche Vorschriften gebunden, während die Pädagogischen Seminare mit ihren Übungsschulen an der Universität, die aus Volksschul- und Gymnasialklassen zu bestehen hätten, an der Freiheit der Wissenschaft teilnehmend die geeigneten Mittelpunkte abgeben für die Förderung der Pädagogik und Didaktik, vor allem auch der Lehrplanfrage. Wie viel weiter würden wir in diesen Dingen sein, wenn nicht die Centralstätten geistiger Bildung so häufig der Erziehungswissenschaft ablehnend und fremd gegenüber ständen, teils aus Unkenntnis, teils aus Übelwollen. Die Geschichte der Pädagogischen Universitäts-Seminare mit Übungsschulen ist eine Leidensgeschichte. Die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik wissen davon ein Lied zu singen; vergl. namentlich die Arbeiten des Professors Vogt in Wien in folgenden Bänden X, XX, XXI, XXIX. Endlich dürfte wohl darauf hinzuweisen sein, daß vieles von dem, was an Verbesserungen und Fortschritten in die Lehrplanpraxis unserer Schulen eingegangen ist, der Anregung und der Arbeit Pädagogischer Universitäts-Seminare zu danken ist, die das Glück hatten eine Übungsschule zu besitzen. (S. Dr. Bliedner, K. V. Stoy und das Päd. Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Ziller-Bergner, Spez. Didaktik, 3. Aufl. des Leipziger Seminarbuchs. Dresden, Kämmerer. Rein, Aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena. 7 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.)

8. **Schluß.** Fassen wir die Ergebnisse der vorausgegangenen Erwägungen zusammen, so können wir folgende Sätze als grundlegend für die Lehrplantheorie aufstellen:

1. Der oberste Erziehungszweck fordert die Bildung des sittlichen Charakters, dessen Wirksamkeit innerhalb der menschlichen Gesellschaft abhängig ist von der Kenntnis und dem Verständnis des Lebensinhaltes und der Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kulturarbeit.

Digitized by Google

2. Die Gegenwart unseres Volkes zeigt hoch entwickelte Verhältnisse in allen Beziehungen auf, in Kunst und Wissenschaft, in Technik und Industrie, da sie das Ergebnis einer aufsteigenden, jahrhundertelangen Entwickelung ist. Die Aneignung dieser umfangreichen, mannigfaltigen, reichgegliederten Kulturwelt bietet dem heranwachsenden Geschlecht, das die Verpflichtung übernimmt sie weiterzuführen, große Schwierigkeiten dar.

3. Diese Schwierigkeiten werden am natürlichsten dadurch gehoben, daß das Werden der Einzelpersönlichkeit genährt wird an dem Werden der nationalen Kultur. Daran haftet ein nachhaltiges Interesse, das an den einfachen Verhältnissen früherer Zeiten sich entzündet und in steigendem Maße das Gemüt gefangen nimmt. Also chronologisches Aufsteigen von den älteren einfacheren, zu den neueren verwickelteren Stufen und Verhältnissen. An diesem Lehrgang kann sich der Einzelne sittlich und intellektuell ausbilden; kann er allmählich in das Verständnis der Gegenwart hineinwachsen, an deren Arbeit jeder im Sinne einer charaktervollen Persönlichkeit teilnehmen soll.

4. Der Lehrplan richtet sich also nach dem historisch-genetischen Prinzip, d. h. er sucht nach Maßgabe der individuellen Entwickelungsstufen eine Auswahl von Kulturstoffen aus den Entwickelungsstufen der Gesamtheit zu treffen, die als klassische Typen dem Interesse des Zöglings dauernde Nahrung geben. Als große, ganze, in sich und mit anderen eng zusammenhängende Stoffgruppen vermögen sie am besten die Teilnahme der jugendlichen Geister zu wecken und fest zu halten.

5. Das Kernstück jedes Lehrplans jeder Erziehungsschule bildet Religion, Geschichte und Litteratur, zusammengefaßt als Gesinnungs-Unterricht und zusammengehalten durch die Beziehung auf den obersten Erziehungszweck. Die übrigen Fächer treten zu diesem Centralstück in angemessene, teils direkte, teils indirekte Beziehung entsprechend dem kulturhistorischen Fortschritt, so daß aus dem bisherigen Lehrplanaggregat ein Lehrplansystem, ein organisches Geglieder von Lehrfächern und Bildungsstoffen entsteht.

So sucht der rationelle Lehrplan der Erziehungsschule, der niederen, mittleren und oberen, in gleicher Weise, wenn auch in verschiedenem Rahmen, die Kräfte der Geschichte der Jugenderziehung dienstbar zu machen. „Das Höchste, was die erwachsene Generation thun kann, ist dies, daß sie den ganzen Gewinn der bisherigen Versuche dem jungen Nachwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung," schrieb Herbart. Im gleichen Sinne fügen wir hinzu, daß die ganze Macht des Besten, was Menschen je empfanden, erfuhren und erdachten, in geordnetem Lehrplan der heranwachsenden Generation dargeboten werden soll, um diese mit den religiös-sittlichen Ideen zu durchdringen und auf die Höhe der Gegenwart zu heben, deren Weiterführung ihr anvertraut ist.

Jena. W. Rein.

Lehrplanaggregat

s. Lehrplan

Lehrplansystem

s. Lehrplan

Lehrton

s. Form des Unterrichts

Lehrverfahren

s. Formal-Stufen

Lehrweise

s. Form des Unterrichts

Leibliche Erziehung

s. Körperpflege

Leichtsinn

s. Ausgelassenheit, Flattersinn, Flegeljahre, Freiheitsdrang, Genußsucht

Leidenschaft

1. Wesen. 2. Ursprung. 3. Wirkungen. 4. Einteilung. 5. Erziehungspflichten.

Was an den Leidenschaften am meisten in die Augen fällt, ist die verheerende Wirkung, die sie auf sittlichem Gebiete anrichten. In so mannigfaltiger Gestalt sie auch auftreten mögen,

Digitized by Google

immer stimmen sie darin überein, daß sie wuchernd um sich greifen, bis sie den Menschen zu Grunde gerichtet haben. Kant bezeichnet sie darum als moralische Krebsschäden. Es kann demnach kein Zweifel sein, daß wir in den Leidenschaften seelische Zustände vor uns haben, die das schnurgerade Gegenteil von dem bilden, was die Erziehung erstrebt. Der Erzieher, der seine Arbeit gegen alle störenden Einflüsse sicherzustellen hat, muß ihnen darum seine sorgsame Aufmerksamkeit widmen.

1. Wesen der Leidenschaft. Eine der alltäglichsten Erscheinungen aus dem sozialen Leben unserer Zeit ist der gewohnheitsmäßige Trunkenbold. An seinem Beispiele erkennen wir deutlich die charakteristischen Symptome der Leidenschaft und zugleich das tiefe Elend, das sie verschuldet. Der Trunkenbold ist seiner krankhaften Begierde so ergeben, daß er ihr sein Vermögen, seine Gesundheit, seine Ehre, sein Amt und das Wohlergehen seiner Familie opfert. An seiner Leidenschaft scheitern alle seine besseren Vorsätze. Nur ein Gedanke beherrscht ihn: seiner Lust zu frönen. Er hat zuletzt jede bestimmende Macht über sich verloren, und rettungslos verfällt er seinem Verhängnis.

Zu gleich verderblicher Leidenschaft verleitet auch das heftige Streben nach Besitz. Von der Sucht nach schnellem Gewinn ist namentlich der leidenschaftliche Spieler befallen. Wie verwüstend das Spiel um sich greifen kann, zeigt vor allem das Beispiel unserer altheidnischen Vorfahren. Nach Tacitus Bericht waren die Germanen so tollkühn im Gewinnen und Verlieren, daß sie, wenn alles dahin war, auf den letzten verzweifelten Wurf ihre persönliche Freiheit setzten. Wie manches gewinnsüchtige Unternehmen endet auch heute noch mit dem völligen Bankbruche! Es liegt etwas Dämonisches in dieser Spiellust. Wer sich dem Golde hingiebt, ist nach uralter Sage dem Tode geweiht.

Daß die leidenschaftlich begehrten Schätze dem Menschen nicht zum Segen gereichen, beweist neben dem Spieler auch der Geizhals. Er fristet ein kümmerliches, freudeloses Dasein, sein Herz verhärtet immer mehr, und die Erwerbssucht knechtet ihn zuletzt derart, daß er nicht einmal sich selbst das Notwendige gönnt.

Als Wurzel des leidenschaftlichen Strebens trat in den seither angeführten Beispielen das Streben nach Genuß und Besitz auf. In ganz ähnlicher Weise kann auch das Verlangen nach Ehre und Ruhm in uns Leidenschaften erregen. Ein charakteristisches Beispiel dazu liefert Napoleon I., der von dem Ehrgeiz und der Herrschsucht so befallen war, daß er selbst in seinen Mußestunden mit Stecknadeln neue Länder auf seinem Reiche absteckte. Noch bezeichnender aber ist das Beispiel des Pausanias. Durch seinen Sieg bei Platää dünkelhaft und übermütig geworden, strebte er fortan unablässig und um jeden Preis nach hohen Dingen. Vor allem gelüstete es ihn nach der Herrschaft. Daher lebte er fortan wie ein persischer Satrap; er umgab sich mit einer aus Medern und Ägyptern gebildeten Leibwache, kleidete sich in asiatische Tracht und bestellte seine Tafel auf persische Weise. Durch seinen anmaßenden Stolz und seine zornwütige Härte verletzte er alle seine Untergebenen. In seinem ehrgeizigen Streben vergaß er sich zuletzt soweit, daß er in hochverräterischer Weise geheime Verbindungen mit Xerxes unterhielt, die dahin abzielten, daß dieser ihm seine Tochter zur Frau geben sollte, wofür Pausanias ihm ganz Griechenland in die Hände spielen wollte.

Als Leidenschaft kennzeichnet sich ferner auch das hochgradige Streben, das wir mit den Namen Sammel-, Bücher-, Lese-, Höhenwut bezeichnen. Auch hier fehlt zuletzt jegliche Selbstbeherrschung. Die Begierde wird immer heftiger, bis sie sich alle Kräfte des Innern dienstbar gemacht hat. Als Beispiel dieses heftigen Strebens lernen wir in Schillers „Alpenjäger" den leidenschaftlichen Jäger kennen. Taub gegen alle Bitten und Warnungen der besorgten Mutter, stürzt er sich blindlings in die größten Gefahren und verhärtet sein Herz gegen die Angst der zitternden Gazelle.

Selbst die moralischen und religiösen Vorstellungen und die damit zusammenhängenden Gedanken und Lehren können Gegenstände eines leidenschaftlichen Begehrens werden. Einer solchen Leidenschaft unterlag der Jüngling in Schillers „verschleiertem Bilde zu Sais." Des Wissens brennende Begier ließ ihm keine Ruhe mehr. „Was hab' ich, so ich nicht alles habe!" rief er in seiner Erregung aus. Er suchte endlich die Wahrheit zu ertrotzen. Um Mitternacht raffte er sich auf, um gewaltsam in den Tempel einzubrechen. Noch einmal warnte ihn die Stimme des Gewissens, allein vergeblich. Mit frevelnder Hand riß er den Schleier von dem Heiligtume herunter. Da ereilte ihn das Verhängnis. Von dem Anblick des Bildes wurde er so erschüttert, daß sein Herz erstarrte und er eines frühen Todes dahinstarb.

Digitized by Google

Daß besonders auch die geschlechtliche Liebe das innere Gleichgewicht stört und aufhebt, wird den nicht befremden, der bedenkt, wie sehr bei ihr psychische und physische Triebe zusammenwirken. Zu welcher leidenschaftlichen Glut sie anwachsen kann, zeigt uns Shakespeare in seiner Tragödie „Romeo und Julie." Die Liebe überschreitet darin alle Schranken, läßt jede andere Rücksicht außer acht und wirft sich zum ausschließlichen Interesse auf. Weder Vernunftgründen, noch brüderlichen Ermahnungen ist Romeo mehr zugänglich, und so gräbt er sich selber ein frühes Grab. Wie die Liebe zur verderblichen Eifersucht ausarten kann, zeigt uns derselbe Dichter in einem anderen psychologischen Drama, im „Othello". Die Leidenschaft hat darin den Mohren so bestrickt, daß er zum Mörder Desdemonas wird.

Das erschütterndste Beispiel einer verzehrenden Leidenschaft aber entwirft uns die deutsche Heldensage in dem Charakter der Kriemhilde. Nach dem Tode Siegfrieds hat sie nur einen Gedanken, kennt sie nur ein Streben, ihren geliebten Mann zu rächen. Nachdem sie sich an ihrem Leid gesättigt, entbrennt dieser Wunsch in ihr zur vollen Leidenschaft. Kein Trost, kein Wort der Versöhnung verfängt darum in ihrem Herzen. Ihrem Rachedurst ist sie jedes Opfer zu bringen bereit. Sie geht darum mit dem noch heidnischen Könige Etzel eine neue Ehe ein, vergißt gar ihres Kindes und verläßt ihre Heimat und ihre treue Mutter. Geduldig wartet sie dann im Hunnenlande, bis sie ihre Macht hinreichend befestigt glaubt, um ihren Racheplan auszuführen. Wie schwillt ihr endlich das Herz vor Freude, als sie ihren Todfeind heranreiten sieht! Ihre ganze Seele ist nun von Mordgedanken erfüllt. Nicht müde wird sie, Hader und Kampf zu stiften. Aus dem Untergang ihres ganzen Geschlechts macht sie sich kein Gewissen. Sie lechzt nach dem Blute des Mörders, den sie zuletzt, von einer unwiderstehlichen Macht gedrängt, mit eigener Hand erschlägt.

Die angeführten Beispiele lassen deutlich erkennen, worin das Wesen der Leidenschaft besteht. Die Leidenschaft stellt sich uns dar als ein heftiges, andauerndes, einseitiges Streben, das zuletzt zur Herrschaft über die ganze Seele gelangt und demgemäß sich alle anderen Interessen und Gemütsregungen, ja selbst die freie Willensbestimmung, unterwirft. Daß der Mensch nicht mehr über sich herrscht, sondern beherrscht wird, deutet schon der Name „Leidenschaft" an. Durch ihn wird zugleich auch das Verkehrte und Krankhafte bezeichnet, das der Leidenschaft anhaftet. Der Schwerpunkt des geistigen Lebens, der in der vernünftigen Einsicht beruhen sollte, ist nämlich bei ihr ganz in den Vorstellungskreis des betreffenden Begehrens verrückt. Die Folge ist eine Verschiebung aller Interessen und Wertschätzungen zu Gunsten dieses Begehrens. Der Leidenschaftliche hat für nichts mehr Sinn, als was mit seiner Leidenschaft in irgend einer Weise zusammenhängt. Er schätzt die Dinge nur nach ihren Beziehungen zu seinen Wünschen ab und mißt ihnen um so höheren Wert zu, je mehr sie zu deren Befriedigung dienen. Dabei kann es nicht ausbleiben, daß die Gegenstände des Begehrens sehr oft gar nicht wert sind, zum Mittelpunkt eines andauernden Strebens gemacht zu werden; wo diese Dinge aber an und für sich edel sind, da werden sie in den meisten Fällen einseitig überschätzt. Alles dies sind Zeugnisse dafür, daß bei der Leidenschaft die geistige Gesundheit gestört, das seelische Gleichgewicht verloren gegangen ist.

Noch deutlicher wird uns das Wesen der Leidenschaft werden, wenn wir sie mit anderen, mehr oder weniger verwandten Seelenzuständen zusammenstellen und vergleichen.

Die nächste Verwandtschaft haben die Leidenschaften mit den Begierden. Sie beruhen ebenso wie diese auf deutlich bewußten Vorstellungen, auf die die volle Aufmerksamkeit gerichtet ist. Diese Vorstellungen streben bei beiden zur höchsten Klarheitsstufe empor und widerstreiten daher allen entgegenstehenden Kräften. Die Folge ist, daß sie sich in lebhaften Gefühlen kundgeben. In ihrem ersten Entwickelungsstadium sind die Leidenschaften überhaupt nichts anderes als Begierden, wie denn auch jede Begierde ohne Ausnahme, die edelste wie die schlechteste, Leidenschaft werden kann. Je mehr aber die Leidenschaften sich im Bewußtsein festsetzen und, wie es in ihrer Natur liegt, ihrem Brennpunkt zustreben, desto deutlicher zeigen sich auch ihre Unterschiede von den Begierden. Während nämlich diese mit der erlangten Befriedigung sich wieder auflösen und daher vorübergehen und wechseln, suchen jene sich dauernd in der Seele zu behaupten; während ferner jene durch die vernünftige Überlegung in Schranken gehalten werden können, suchen jene sich des ganzen Gemütes zu bemächtigen und selbst die Herrschaft über den Willen an sich zu reißen. Eine Begierde läßt sich daher noch unterdrücken; ein Kampf gegen die Leidenschaften

Digitized by Google

ist aber stets mit den größten Schwierigkeiten verknüpft.

Zu ebenso bemerkenswerten Aufschlüssen gelangen wir, wenn wir die Leidenschaften in Vergleich ziehen mit dem sittlichen Charakter. Stellt sich dieser uns dar als die beharrliche Übereinstimmung des Willens mit der sittlichen Einsicht, so bringen die Leidenschaften Wollen und Wissen fast stets in den schärfsten Gegensatz zu einander. Während der sittliche Charakter den Menschen zur inneren Freiheit erhebt, versetzen ihn die Leidenschaften in den Zustand völliger Unfreiheit. Herrscht dort freie Selbstbestimmung, so hier blinde Unterwürfigkeit. Sehen wir dort den Menschen auf der höchsten Stufe seiner psychischen Entwickelung, so erblicken wir ihn hier im Zustande der tiefsten Verirrung. Die Leidenschaften geben in der That, wie Herbart sagt, nicht nur das auffallendste, sondern auch nächst dem Wahnsinn das traurigste Schauspiel in der Psychologie. (Lehrb. z. Psychologie. § 113.) Nur in einem Punkte stimmen sie mit dem sittlichen Charakter überein: sie bezeichnen beide eine bleibende Eigentümlichkeit der Person.

Die Leidenschaften werden nicht selten mit den Affekten verwechselt. In der That sind beide Zustände mit einander verwandt: beide rufen eine Störung der Gemütsruhe hervor, wodurch die freie Selbstbestimmung aufgehoben wird. Aber während sich dieser Zustand bei den Leidenschaften dauernd festsetzt, kehrt bei den Affekten die Stimmung bald wieder zu ihrem früheren Gleichmut zurück. Jene wirken andauernd, diese momentan. Die Affekte als solche können überhaupt nicht habituell werden; dagegen ist es ein wejentliches Merkmal der Leidenschaften, daß ihre Ausbrüche sich regelmäßig wiederholen. Ein wichtiger Unterschied liegt ferner in der Art und Weise, wie diese Zustände in der Seele auftreten und verlaufen. Während bei den Affekten die Störung der Gemütsruhe gleichsam stoß- und sprungweise, also ganz unvermittelt. erfolgt und sich mehr auf die Oberfläche, die heftig erregt wird, beschränkt, entwickeln sich die Leidenschaften langsam und in stetigem, kaum merklichem Grade, setzen sich aber um so tiefer im Gemüte fest. Wirken die Affekte wie ein Wasser, das plötzlich den Damm durchbricht, so gleichen die Leidenschaften einem Strome, der in seinem Bette sich immer tiefer einwühlt, so daß man zuletzt sein Wasser kaum noch abzulenken vermag. Damit hängt auch zusammen, daß die Affekte immer zugleich auch den Körper ergreifen und sich in ihm in deutlichen Symptomen abspiegeln, während die Leidenschaften oft verstohlen arbeiten und den Schein äußerer Ruhe zu bewahren suchen. Während ferner im Affekt der Mensch den Verstand verloren zu haben scheint und daher unbesonnen und übereilt handelt, schärft die Leidenschaft den Verstand und benutzt alle Umstände, die der Begierde zur Befriedigung dienen können. Was dann endlich noch ihren Ursprung anbetrifft, so zeigt sich auch hierin wieder ein deutlicher Gegensatz: Affekte gehen aus Gefühlen, Leidenschaften aus Begierden hervor.

2. Ursprung der Leidenschaften. Wie alle Begierden, so wurzeln auch die Leidenschaften in bestimmten Vorstellungen, die von lebhaft empfundenen Lustgefühlen begleitet sind. In den Lustgefühlen ist der Drang gegeben, die einmal genossene Lust zu erneuern. Je öfter dies geschieht, desto mehr wächst das Verlangen, die Begierde zu befriedigen. Die Folge ist, daß die Begierde immer stärker auftritt. Mit jeder Wiederholung aber erweitert sich zugleich auch die Vorstellungsbasis der Begierde. Zu der ursprünglichen Vorstellung, in der die Begierde wurzelt, treten alle diejenigen Vorstellungen hinzu, die als Mittel der Befriedigung erkannt werden. Es bildet sich ein Vorstellungsgewebe, dessen Reihen sich in der begehrten Vorstellung durchkreuzen. Je mehr die übrigen Vorstellungen seither vereinzelt geblieben, je regelloser sie durcheinander liegen, desto leichter schließen sie sich zu diesem Gewebe zusammen. Die so entstandene Komplikation befestigt sich im Bewußtsein immer mehr, bis sie über alle anderen Vorstellungen das Übergewicht erlangt und sich alle anderen Interessen und Gemütsregungen unterworfen hat. Damit ist die Begierde zur Leidenschaft geworden. An der oft wiederholten Befriedigung, die sie gefunden, hat sie sich großgezogen. Je tiefer sie im Bewußtsein eingewurzelt ist, desto hartnäckiger sucht sie sich nun zu behaupten, und desto schwerer hält es, sie auszurotten.

Zur Leidenschaft kann die Begierde aber auch angestachelt werden durch die Versagung der Befriedigung. Die Nichtbefriedigung läßt nämlich ein Mißbehagen zurück, das nicht selten mit dem Widerstande, den das Begehren findet, wächst und zuletzt mit wildem Ungestüm gegen die Hindernisse ankämpft. Eine solche Wirkung üben z. B. unbefriedigte Ehrsucht und verschmähte Liebe aus. Auch die halbe Befrie-

Digitized by Google

digung vermag die Begierde zur Leidenſchaft anzuſtacheln. Sie ruft oft eine Erregung wach, die immer wieder den Blick auf das Begehrte lenkt und nicht eher ruht, als bis ſie den vollen Genuß erlangt hat. Die unbefriedigte Begierde führt zuweilen ſogar zur Geiſteskrankheit; ſie kann nämlich den geiſtigen Horizont derart verengen, daß die die Seele gefangen haltende Vorſtellung als fixe Idee hervortritt.

Weſentlich mitbedingt ſind die Leidenſchaften aber auch durch beſondere leibliche und geiſtige Veranlagungen. Was zunächſt den Körper anbetrifft, ſo üben ſchon die phyſiſchen Triebe einen beſtimmenden Einfluß aus. Sinnlich angelegte Naturen neigen nicht ſelten zur Völlerei und Wolluſt. „Je feiſter die Rippen, deſto baukrotter die Geiſter“ (Shakeſpeare). Ebenſo kann die körperliche Konſtitution eine Quelle der Leidenſchaft ſein. Während robuſte, heißblütige Geſtalten oft in unbändige Wildheit ausarten, verirren ſich ſchwächliche Naturen leicht in ſchleichende Liſt. Zur lebendigen Darſtellung kommt dieſer Gegenſatz namentlich in den beiden Hauptperſonen in Schillers „Räuber“. Andere Unterſchiede bewirken die verſchiedenen Lebensalter. Durch Vergnügungsſucht kennzeichnet ſich die Jugend, Ehr- und Herrſchſucht treten mehr im Mannesalter hervor, zum Geiz und Argwohn neigt das Alter. Eine beſondere Ausprägung erhalten die Leidenſchaften dann noch durch den Gegenſatz der Geſchlechter und die Verſchiedenheit der Temperamente.

Was die geiſtigen Urſachen anbetrifft, die die Entwickelung der Leidenſchaften befördern, ſo wirkt hier vor allem der Mangel an geiſtiger Ausbildung mit. Da die Leidenſchaften in der Verwebung der Vorſtellungen ihren Sitz haben, ſo iſt klar, daß der Zuſtand der Roheit mit allgemeiner Leidenſchaftlichkeit behaftet ſein muß. Darum finden wir auch bei wilden Völkern die Leidenſchaften, an denen die Menſchen am häufigſten erkranken, gerade in der ſchrecklichſten und widernatürlichſten Geſtalt. Sie treten oft in ſolch wilden Ausbrüchen hervor, daß ihnen ganze Volksſtämme erliegen. Indes kann auch einſeitige Bildung die Entſtehung der Leidenſchaften begünſtigen, indem ſie ſowohl dazu dienen kann, die wahre Natur der Leidenſchaften zu verhüllen, als auch die Mittel zu erſinnen, wodurch ſie am leichteſten befriedigt werden kann. Brutſtätten von Leidenſchaften ſind ferner auch gewiſſe ſtille, harmloſe Gewohnheiten, wie die verſchiedenen Liebhabereien, die Gewohnheiten des Sammelns von Merkwürdigkeiten, des Spielens um kleinen Geldgewinn. Die Gewohnheit erzeugt hier die Neigung, und dieſe ſchlägt nicht ſelten zur Leidenſchaft um, indem ſie eine ſolche Stärke erlangt, daß der Menſch ihr gegenüber ohnmächtig wird. Am verhängnisvollſten aber wirkt der Mangel an ſittlicher Zucht. Wo für das Gute und Edle keine Empfänglichkeit herrſcht, da iſt der Leidenſchaft Thür und Thor geöffnet. Alle Kräfte des Geiſtes werden ihr dienſtbar. Am gefälligſten erweiſt ſich ihr die Phantaſie. Durch die Vorſpiegelung der zu erwartenden Genüſſe reizt und ſtärkt ſie die Begierde, und indem ſie die Mittel und Wege ausfindig macht, die zum Ziele führen, macht ſie den Geiſt willig, der Begierde zu folgen.

3. Wirkungen der Leidenſchaft. Der Gegenſtand der Leidenſchaft iſt nicht immer notwendig ein ſchlechter. Auch die moraliſche Geſinnung hat ihre Leidenſchaften. Die Vorſtellungen der Gottheit, des Vaterlandes, der Freiheit, des Wohlwollens erlangen zuweilen eine ſolche Stärke, daß ſie, wenn ſie mit dem übrigen Bewußtſeinsinhalt ſchlecht oder gar nicht verbunden ſind, mit Ungeſtüm hervorbrechen und die völlige Herrſchaft über den Menſchen gewinnen. Derartige Leidenſchaften ſpielen in der Geſchichte eine große Rolle, und es iſt durch ſie vieles Große und Gute geſchaffen worden. Kein Wunder, daß ſie begeiſterte Lobredner gefunden haben. Diderot und Hegel behaupten gar, daß nichts Großes ohne Leidenſchaft geſchaffen ſei. Aber mögen ſie in ihren Zielen noch ſo unanfechtbar, mögen ſie eine Triebfeder zu noch ſo großen Thaten ſein, ſo bilden ſie für das ſittliche Streben doch eine ſtete Gefahr, weil ſie jeden Augenblick mit dem Gewiſſen des Menſchen kollidieren können, wobei dieſes alsdann ihnen erliegen muß. Man denke nur an die Religionsſchwärmer aller Zeiten, die gegen Andersgläubige immer zur Härte und Grauſamkeit geneigt waren, oder an den Fanatiker des Wohlwollens, der aus geſtohlenem Leder den Armen Schuhe zu bereiten gedachte, oder an die Helden der Gleichheitsbeſtrebungen, die alle ihre Gegner zu vernichten ſuchten und in den Äußerungen ihrer Wut zuletzt keine Grenzen mehr kannten. Wenn ſich nun ſchon die Leidenſchaften dieſer Art als ſchwere Verirrungen darſtellen, wieviel trauriger muß dann das Bild eines Strebens ſein, das in leidenſchaftlicher Erregung nach verwerflichen Zielen trachtet!

Digitized by Google

Dieses führt schnell zur völligen Verdunkelung der sittlichen Erkenntnis. Selbst die edelsten Motive verlieren ihre bestimmende Kraft. Der Mensch wird zum Knecht eines tückischen Dämons, der ihn unrettbar ins Verderben stürzt.

Neben dieser moralischen Verblendung bewirken die Leidenschaften aber auch eine Verengung der geistigen Interessen und eine Abstumpfung des Gemüts für alles, was außerhalb ihres Banukreises liegt. Der Leidenschaftliche hat nur Sinn für das, was ihm zur Befriedigung dient. Der Rachsüchtige geht ganz in der Begierde nach Rache auf, der Geizige kennt kein anderes Streben als den Gelderwerb, der Wollüstige denkt an nichts anderes, als seiner Lust zu frönen. Für alles, was sonst des Menschen Herz erhebt, bleibt das Gemüt des Leidenschaftlichen verschlossen.

So sehr indes die Leidenschaften im allgemeinen auch die Erkenntnis verdunkelu, so bewirken sie doch in einem Punkte eine stärkere Anspannung der Geisteskräfte. Sie machen nämlich den Blick scharfsichtig für die Mittel und Wege, die zur Befriedigung der Begierden führen. Daraus erklärt es sich auch, daß die Leidenschaften klar ihr Ziel verfolgen und geschickt alle Hindernisse zu beseitigen wissen. Ja, sie versuchen sogar, sich zu rechtfertigen, und stellen es so dar, als ob ihr Thun und Treiben durch das unbefangene Urteil selbst gebilligt werde. „Die Leidenschaft macht die besten Beobachtungen und die elendesten Schlüsse." „Eubulides erfand sieben Trugschlüsse, jede Leidenschaft erfindet deren siebenmal sieben." (Jean Paul.)

Allein mag die Leidenschaft auch noch so bestimmt und energisch ihrem Ziele zustreben, so führt sie doch niemals zur wahren Befriedigung; sie macht unersättlich. Diesen Zustand schildert uns Goethe treffend mit den Worten:

„So tauml' ich von Begierde zu Genuß,
Und im Genuß verschmacht' ich nach Begierde."
(Faust.)

Allmählich verzehrt die Leidenschaft die Lebenskraft des Menschen. Körperliche Schwäche, geistige Abgespanntheit, Reue und Verzweiflung sind die schließlichen Folgen. Kommt wirklich einmal eine Anwandlung, sich ihrer tückischen Macht zu entziehen, so fehlt dem Menschen gar oft die Kraft, den Vorsatz auszuführen. Die Leidenschaft ist ihm über den Kopf gewachsen und reißt ihn nur um so tiefer in den Abgrund. So ist sie eine seelische Krankheit der schlimmsten Art: „eine Krankheit ohne Hoffnung." (Goethe.)

4. Einteilung der Leidenschaften. Je nachdem die Leidenschaften aus leiblichen oder aus geistigen Dispositionen oder aus beiden hervorgehen, kann man sie in sinnliche, geistige und gemischte Leidenschaften einteilen. Die sinnlichen Leidenschaften sind Entartungen der Triebe. So kann der Nahrungstrieb ausarten in Völlerei, der Geschlechtstrieb in Wollust, der Bewegungstrieb in Raufsucht, der Thätigkeitstrieb in Spielsucht, der Selbsterhaltungstrieb in Selbstsucht. Die geistigen Leidenschaften entspringen den ungezügelten Begierden. Die Begierde nach Ehre, Besitz und Macht kann ausarten in Ehr-, Hab- und Herrschsucht. Die Ehrsucht wird zur Eitelkeit, wenn sie nichtigen Dingen einen hohen Wert beilegt, zum Hochmut und Stolz, wenn sie auf wirkliche Vorzüge gerichtet ist, zur Ruhmsucht, wenn ihre Wünsche den höchsten Flug annehmen. Die Habsucht verleitet leicht zum Geiz. Die Herrschsucht hat die Sklaverei und den Despotismus erzeugt, als Reaktion dagegen aber auch die Freiheitssucht hervorgerufen. Zu den gemischten Leidenschaften rechnet man die Leidenschaften der Liebe und des Hasses. Die Liebe kann sowohl die einzelne Persönlichkeit, als auch die Familie, die Nation und das Vaterland umfassen. In letzterem Falle spricht man von Geschlechtsliebe und Ahnenstolz, von nationalem Enthusiasmus und Patriotismus, aber auch von Fanatismus und Chauvinismus. Während die Liebe, die sich ihres Gegenstandes nicht sicher weiß, von Eifersucht geplagt wird, entwickeln sich aus dem Hasse die Leidenschaften der Schmäh- und Rachsucht.

Man teilt die Leidenschaften auch in objektive und subjektive ein. Dieser Unterscheidung liegt die Wirkung der Leidenschaften auf das Selbstgefühl zu Grunde. Während in den objektiven Leidenschaften das Selbstgefühl aufgehoben wird, erfährt es in den subjektiven noch eine Steigerung. Zu jenen gehören die Vergnügungssucht, die Habsucht und vor allem die Liebe, deren Wesen Selbstentäußerung ist; zu diesen rechnet man die Ehr- und die Herrschsucht. Bei jenen giebt sich der Mensch ganz dem Genusse hin, während er bei diesen in der Befriedigung der Begierde sich selbst sehen und fühlen will.

Eine noch andere Klassifikation findet sich bei Kant (Anthrop. § 80). Er teilt die Leidenschaften in die natürlichen (angeborenen) und die aus der Kultur des Menschen hervorgehenden (erworbenen). Zu den ersteren rechnet er die Freiheits- und Geschlechtsneigung,

Digitized by Google

zu den letzteren die Ehr-, Herrsch- und Habsucht.

5. **Erziehungspflichten.** a) Verhütung der Leidenschaften. Die Erziehung hat den Leidenschaften gegenüber eine wichtige Aufgabe: sie muß verhüten, daß Leidenschaften entstehen, die entstehenden und entstandenen aber muß sie zu bekämpfen und zu heilen suchen. Der Schwerpunkt liegt hier offenbar in der vorbeugenden Thätigkeit. Da die Leidenschaften aus heftig auftretenden und häufig wiederkehrenden Begierden entstehen, so ist auf diese eine besondere Wachsamkeit erforderlich. Zu verhüten ist insbesondere, daß das Gemüt zu lange in dem Zustand des Begehrens verharre, weil sich sonst um den Gegenstand des Begehrens die Gedanken sammeln, sich verweben und sich von dem übrigen Bewußtseinsinhalt absondern. Sittlich erlaubte Begierden suche man in geeigneter Weise zu befriedigen; man schütze überhaupt das Kind vor dem Mangel des Unentbehrlichen und sei vorsichtig in der Versagung kindlicher Wünsche. Ein heftiges Abschlagen dämpft nicht, sondern reizt nur die Begierde. Alten Gewohnheiten thue man keinen Zwang an. Dagegen suche man den Gedanken an unberechtigte Ansprüche, insbesondere an die verlockenden Bilder einer ausschweifenden Phantasie, energisch abzulenken. Die Gewöhnung an Mäßigkeit und Enthaltsamkeit spielt auf diesem Gebiete eine Hauptrolle.

In wohlhabenden Familien liegt die Versuchung nahe, dem Kinde frühzeitig die Genüsse einer reichbesetzten Tafel zu verschaffen. Daß dies der schlechteste Dienst ist, den man einem Kinde erweisen kann, liegt für den Kundigen klar am Tage. Es wird dadurch der Schwelgerei und Üppigkeit geradezu in die Arme getrieben. Am verhängnisvollsten aber wirkt auf seinen Organismus der Genuß geistiger Getränke ein. So offenkundig auch die Schäden sind, die diese Reiz- und Rauschmittel anrichten, so werden sie doch von gewissenlosen Eltern Tausenden von Kindern vorgesetzt. Was Wein und Bier bei den Begüterten, das ist der Schnaps in den Familien der Armen. Es giebt Gegenden, wo die Kinder vom frühesten Alter an ihr tägliches Quantum Branntwein erhalten. Selbst der Säugling in der Wiege bleibt von diesem Gifte nicht verschont. Wahrhaft beschämend ist es für unsere Kulturzustände, daß in die Universitäts-Kliniken zu Berlin, Leipzig, München u. s. w. alljährlich eine Anzahl Kinder eingeliefert werden, die an offenbarer Säuferkrankheit leiden. Wie verwüstend der Alkoholgenuß auf die leibliche und geistige Entwickelung des Kindes einwirkt, das hat jüngst noch Professor Dr. Demme in Bern sachkundig und eingehend nachgewiesen. Gestützt auf seine Beobachtungen in einem Kinderhospital, legt er zunächst dar, wie durch jenen Mißbrauch das ganze Nervensystem des Kindes zerrüttet werde. Er fährt dann fort: „Von größter Tragweite für das jugendliche Individuum selbst, für die Familie und den Staat ist jedoch vor allem der die sittliche Kraft des Menschen lähmende Einfluß. Der an den reichlichen Genuß geistiger Getränke gewöhnte Knabe oder Jüngling läßt infolge der die Willensenergie paralysierenden Einwirkung des Alkohols seinen Leidenschaften ungehemmt die Zügel schießen. So schreckt er schließlich weder vor Ausschweifungen aller Art, noch vor Verbrechen zurück und endigt nicht selten durch Selbstmord." Das sind ernste Worte, die allen, die zur Erziehung der Jugend berufen sind, die dringliche Pflicht einschärfen, das Kind vor dem Genuß geistiger Getränke zu behüten. (S. d. Art. Mißbrauch geist. Getränke.)

Vor verfrühter Anregung und sündhafter Verirrung ist mit derselben Sorgfalt auch der Geschlechtstrieb zu bewahren. Ein sehr wichtiges Vorbeugungsmittel liegt auch hier in der Diät. Alles, was die betreffenden Organe auf unnatürliche Weise reizen könnte, muß vermieden werden. Daher mäßige Nahrung, keine aufregenden Speisen und Getränke, aber Waschen und Baden in kaltem Wasser, dazu Turnen und Marschübungen. Auch durch geistige Einflüsse kann der Geschlechtstrieb vorzeitig angeregt werden. Wie manches Kindesleben ist nicht schon durch unzüchtige Geberden, Bilder und Worte vergiftet worden! Will man dieser gewissenlosen Verführung vorbeugen, so sorge man vor allem dafür, daß die Atmosphäre, in der das Kind heranwächst, sittlich rein ist. Zu vermeiden ist ferner, daß das Gehirn des Kindes zu früh und zu sehr angestrengt werde, weil durch übermäßige Erregung eine Empfindsamkeit des Nervensystems begründet wird, die frühzeitig zu wollüstigen Empfindungen geneigt macht. Der besonderen Wachsamkeit aber bedarf es namentlich in der Periode der beginnenden Pubertät, weil dann die Gefahr der Verführung am größten ist. Am unheilvollsten wirkt auf den leiblichen und geistigen Organismus des Kindes die künstliche Erregung der Geschlechtsorgane ein, die man mit dem Namen Selbstbefleckung bezeichnet. Wird sie

Digitized by Google

zur Gewohnheit, so ist sie stets von den traurigsten Folgen begleitet. Zuweilen kommt der Reiz zufällig zum Bewußtsein, häufig auch findet eine ausdrückliche Verführung durch andere Sünder statt. Auf alle Fälle aber bedarf es, um der Entstehung des Übels vorzubeugen, der schärfsten Aufsicht namentlich von seiten der Eltern. Man hat vielfach vorgeschlagen, man solle die Kinder, um sie vor dieser oder ähnlicher Gefahr zu bewahren, über das Geschlechtsleben belehren. Der Vorschlag erscheint indes nur da anwendbar, wo ein Erzieher sich des Vertrauens seines Zöglings ganz sicher weiß. Aber auch selbst dann kann der Gegenstand nicht vor vielen, also in der Schule, sondern nur mit dem Einzelnen erörtert werden.

Wie der Nahrungs- und der Geschlechtstrieb, so verlangt auch der Thätigkeitstrieb des Kindes seine erziehliche Behütung und Leitung. Denn sich selbst überlassen, artet auch er leicht zu böser Neigung aus. Der Müßiggang, das planlose Umherschlendern ist immer eine Brutstätte des Lasters. Darum dulde man nie, daß das Kind unbeschäftigt dasitze. Man gewöhne es an regelmäßige Verrichtungen, die seiner Leistungsfähigkeit entsprechen, gönne ihm aber auch die Zeit zum Spiele. Vorsicht und Wachsamkeit ist indes auch in dieser Beziehung geboten. Hie und da sind bei der Jugend Spiele üblich, die eine bedenkliche Ähnlichkeit mit dem Hazardspiel haben. Daß durch die Aussicht auf Gewinn beim Spiele der Keim zu aufregenden Leidenschaften in die jugendlichen Herzen eingepflanzt wird, steht außer Frage. Das Übel muß daher mit schonungsloser Energie ausgerottet werden. Schwere Mißgriffe, Versündigungen an der Kindesseele kommen aber auch oft vor in der Art und Weise, wie die Kinder beschäftigt werden. Nichts schädigt ihre Entwickelung mehr, als wenn sie schon im frühesten Alter in das Getriebe des öffentlichen Lebens hereingezogen werden und sich nun in ähnlicher Leidenschaft wie die Alten, in Eifersucht, Haß, Geringschätzung, Scheelsucht, Brotneid und Ehrgeiz, ausleben müssen. Am unheilvollsten erweist sich in dieser Beziehung die Beschäftigung schulpflichtiger Kinder in Fabriken; sie ist ein Fluch für die Jugend. (Vergl. den Art.: Fabrikarbeit der Kinder.) Es ist daher freudig zu begrüßen, daß das Gesetz vom 1. Juni 1891 auf diesem Gebiete endlich Wandel geschaffen hat: die Fabrikarbeit schulpflichtiger Kinder ist jetzt im deutschen Reiche verboten. Gewiß soll das Kind seinen Eltern hilfreiche Hand leisten; aber es darf nicht auf Kosten seiner Zukunft zu gewinnsüchtigen Zwecken ausgebeutet werden. Man raube ihm nicht die Jugend, sondern gestatte ihm, ein Kind zu sein. Mit starken, verführerischen Reizen wirkt auf die Jugend auch eine gewisse Art der Jugendlektüre ein. Man braucht nur zuzusehen, wie das Kind mit fliegendem Auge und glühenden Wangen über seinem Buche sitzt, um zu erkennen, daß hier eine Gefahr im Verzuge ist. Die Leselust steigert sich nicht selten zur Lesewut, die für alles übrige das Interesse verliert. Auch hier heißt es, mit fester Hand einzugreifen, ehe das Übel sich eingewurzelt hat.

Das zweckmäßigste Mittel, die Kinder zu beschäftigen und ihre Gedanken in die rechten Bahnen zu lenken, ist der Unterricht. Er muß darnach streben, den Geist des Kindes ganz auszufüllen und in Anspruch zu nehmen. Um der Einseitigkeit im Begehren vorzubeugen, hat er auf einen wohlverbundenen Gedankenkreis hinzuarbeiten. Denn „je weniger Verbindungen unter den Vorstellungen stattfinden, desto mehr gehen die Bewegungen des Gemüts stoßweise und mit harten Ruckungen; je mehr aber die Verbindungen zunehmen, desto gleichmäßiger und sanfter wird der Fluß der Vorstellungen.“ (Herbart.) Auf der Einheitlichkeit des Geisteslebens beruht überhaupt die Kraft des Willens und die Stärke des Charakters. Im Unterricht handelt es sich aber vor allem um die Weckung und Pflege des religiös-sittlichen Lebens. Darum lenke der Unterricht nachdrücklich die Aufmerksamkeit auf ideale Willensbilder hin; er erwärme daran das Gemüt und wecke das ästhetische Urteil. Er erhebe diese Urteile endlich zum Gebote und verstärke sie durch den Hinweis auf die Realität des höchsten sittlichen Ideals, auf den inneren Frieden der Selbstbilligung und auf die Allgemeingültigkeit der ethischen Grundsätze.

b) Heilung der Leidenschaften. Da die Leidenschaften in der Seele tief eingewurzelt sind und oft in dem leiblichen Organismus noch eine verstärkende Resonanz finden, so ist ihre Heilung stets mit den größten Schwierigkeiten verknüpft. Es handelt sich um nichts Geringeres, als um eine völlige Umwandlung des Innern. Der Mensch soll sich losreißen von den Vorstellungen, denen er seither mit fast unwiderstehlichem Drange folgte. Das nächste, was da zu thun ist, besteht darin, daß man der Leidenschaft die weitere Nahrung entzieht und

Digitized by Google

alles vermeidet, was auf ihren Vorstellungskreis anregend einwirkt. Es erfordert dies ebenso viel Willensstärke wie Vorsicht. Sodann handelt es sich darum, die Aufmerksamkeit einem neuen Interessengebiete zuzuwenden, das das Denken und Handeln in noch stärkerem Maße in Anspruch nimmt als die seitherige Leidenschaft. Man hat zu diesem Zwecke empfohlen, den Menschen in eine andere, entgegengesetzte Leidenschaft zu versetzen. Daß dieses Mittel keine moralische Gesundheit erzeugen kann, liegt klar auf der Hand. Nicht Ruhe, sondern völlige Zerrüttung würde die Folge sein. Eine Gegenströmung kann nur von einem mächtig ansprechenden, sittlich reinen Vorstellungskreise ausgehen. „Hier vor allem gilt es, daß vor dem Kleinen nichts sicherer rettet, als das Große und Größte." (Volkmann.) „Große Interessen heilen die Kleinlichkeit der Leidenschaften." (Rousseau.) Am meisten ist zu erwarten von einem völligen Wechsel der seitherigen Umgebung. Man versetze den Menschen in neue Lebensverhältnisse, interessiere ihn für wissenschaftliche Studien, suche ihn empfänglich zu machen für das Schöne in Natur und Kunst, verschaffe ihm eine erhebende Lektüre, erweise ihm in uneigennütziger Weise Freundschaftsdienste und richte ihn aus seiner Niedergeschlagenheit auf durch die Tröstungen der Religion.

Litteratur: Kant, Anthropologie. §§ 79—85. — Herbart, Psychologie als Wissenschaft. Zweiter Teil. § 101. — Carus, Psychologie. I. S. 312 u. ff. — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. II. § 155. — Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. §§ 89—92. — Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. §§ 131—134. — Just, Die Psychologie im Lehrerseminar, in Reins „Pädagogischen Studien," 1880. — Burckhardt, Psychologische Skizzen. § 47. — Ackermann, Die häusliche Erziehung. Zehntes Kapitel.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Leidseligkeit

Für die Entwickelung dieses seelischen Leidens enthält die überreizte Empfindlichkeit weichlicher, schwächlicher, melancholisch angehauchter Naturen die günstigsten Bedingungen. Leidseligkeit versenkt sich mit seligem Behagen in die Gefühle wirklichen oder vermeintlichen Schmerzes, findet darin ihr höchstes Glück und klammert sich mit fast dämonischer Zähigkeit an den aus dem Schmerze geborenen Glückswahn. „Erbärmlichkeit, die sich weinend an das Unglück schmiegt." (Benzel-Sternau.) Die Vorstellung des rosig verklärten Schmerzes besitzt nur geringe Associationsfähigkeit für heitere Eindrücke und wirkt mit der Stärke einer Zwangsvorstellung. Als ein Kind der Schwermut nährt sich Leidseligkeit besonders von getäuschten Hoffnungen und dem Nachklang körperlicher oder seelischer Entbehrungen. Darauf beruht ihre Verwandtschaft mit dem Heimweh (siehe dort) und ihre Neigung zur Ungeselligkeit. In einzelnen Fällen läßt sich schwer entscheiden, ob unbefriedigte Selbstsucht oder eigentliches Leid das Gemüt des Leidseligen erfüllt. Aus dem Vordrängen der Schmerzvorstellungen erklärt sich die Herabstimmung der übrigen Seelenthätigkeiten, namentlich der Vorstellungen, die der Stärkung des Willens dienen. Daher der Kleinmut, die Willenlosigkeit, die bängliche Verzagtheit, die mit der Leidseligkeit häufig verbunden sind; daher auch die geringe Fähigkeit, die krankhaften Gefühle zu bemeistern und den Körper der Zucht des Geistes zu unterwerfen; daher endlich auch das Unvermögen, durch verstandesgemäße Erwägungen die unheilvollen Wirkungen der Wehleidigkeit zu erkennen bezw. ihnen zu begegnen. Das Verhängnisvolle der Leidseligkeit wird in der „Ramayana" also gekennzeichnet: „Das Leid zerstört die Festigkeit, das Leid selbst die Vernunft, das Leid zerstört alles, ach, es kommt kein Feind dem Leide gleich!" Wie der Leichtsinnige vor allem der Gegenwart lebt, so steht der Leidselige im Banne der Vergangenheit. Bei Mädchen und Frauen beobachtet man die Leidseligkeit am häufigsten. Bei Kindern ist sie ein Merkmal der Frühreife des Gemüts. Am heftigsten tritt sie während der Pubertät auf. Emminghaus faßt diese Lust am Schmerze als etwas durchaus Unnatürliches auf und bezeichnet sie mit Recht als eine pathologische Erscheinung. Zuweilen wird sie von Kindern geheuchelt (simuliert), um den Sturmlauf auf das Mitleid des Erziehers wirksam zu unterstützen. Außer ablenkendem Verkehr mit lieben Gestalten ist als Heilmittel gegen Leidseligkeit geregelte verantwortliche Thätigkeit in Arbeit und Spiel, wobei Körper und Geist wechselwirksam in einander greifen, zu empfehlen; sie gewährt Vergessen, Trost und Beruhigung, indem sie den unterdrückten Seelenthätigkeiten Raum zur Entfaltung schafft, steigert die Willenskraft und stärkt die körperliche Gesundheit. Belohnung und Ermahnung stehen als Erziehungshilfen in zweiter Linie; nicht allzu aufdringlich ver-

Digitized by Google

bunden mit geregelter Thätigkeit nützen sie am meisten.

Litteratur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters; Nahlowsky, Das Gefühlsleben.

Leipzig. Gustav Siegert.

Leitfäden*)

1. Leitfäden und Lehrbücher. 2. Die Stellung, welche dem Leitfaden im Unterricht zugewiesen werden muß. 3. Unwillkürliche Beeinflussung des Lehrers durch den Leitfaden. 4. Das Leitfadenwissen. 5. Ergebnis.

1. Leitfäden und Lehrbücher. Häufig wird das Lehrbuch Leitfaden genannt und ebenso oft maßt sich der Leitfaden die Bezeichnung Lehrbuch an. Es wird deshalb geboten sein, die Grenze zwischen den zwei Begriffen zu ziehen.

Das Lehrbuch bietet mehr oder weniger lebendige Darstellungen, entwickelt Begriffe, gestützt auf Beispiele und wendet auch wohl die gewonnenen Grundsätze wieder auf Einzelfälle an. Mit dem Streben, Anschauungen zu bieten, hängt es ferner zusammen, daß das Lehrbuch sich einer möglichst lebhaften Sprache bedient, die überall zu gegenständlichem Denken anregt. — Ganz anders der Leitfaden. Er ist im wesentlichen ein logisch geordnetes Verzeichnis von Regeln und Gesetzen, von Namen und Zahlen. Dementsprechend ist auch sein Stil: gedrungen, oft nur andeutend — besserer Telegraphenstil.

Der Unterschied zwischen Lehrbuch und Leitfaden tritt am besten hervor, wenn wir an ein bekanntes Beispiel erinnern. Nennen wir die geographischen Lehrmittel von Daniel. — Der „große" Daniel ist ein Lehrbuch; vielleicht nicht in allen Teilen gelungen, aber überall bestrebt, Anschauungen zu erzeugen. — Der „kleine" Daniel dagegen trägt, von der Einleitung abgesehen, ganz das Gepräge des Leitfadens im Sinne unserer Erklärung. Wie viele Namen und Zahlen auf eine einzige Seite gedrängt werden müssen, ergiebt sich daraus, daß die ganze Erde mit ihren bewohnten und unbewohnten Teilen auf 160 Seiten „abgethan" wird und zwar mit möglichster Vollständigkeit.

2. Die Stellung, welche dem Leitfaden im Unterricht zugewiesen werden muß. Der Leitfaden verzichtet auf die Erzeugung von Anschauungen. Damit ist auch seine Stellung im Unterricht bezeichnet. Er kann niemals, wie es das Lehrbuch zuweilen darf, Ausgangspunkt des Unterrichtes sein, weil er ja die Elemente, aus denen die Begriffe, welche er bietet, entwickelt werden, gar nicht enthält; denn die wenigen Beispiele, welche dieser oder jener Regel angefügt sind, können doch nicht als Baumaterial, sondern höchstens als Wegweiser gelten. Damit ist dargethan, daß der Leitfaden erst dann einsetzen darf, wenn durch alle Mittel, die uns im einzelnen Falle zu Gebote stehen: Anschauung der wirklichen Gegenstände, Bilder, Zeichnungen, Erzählung, darstellender Unterricht, Lektüre u. s. w., die begrifflichen Ergebnisse, welche der Leitfaden fixiert, erarbeitet worden sind. Für Kenner der „Formalen Stufen" können wir uns kürzer fassen und sagen, der Leitfaden darf auf der Stufe des Systems auftreten. Statt die Schüler ein Systemheft führen zu lassen, giebt man ihnen den Leitfaden, in welchem der erarbeitete Stoff zusammengestellt ist, in die Hand.

Der Leitfaden hat dann, wie das Stichwortheft, den Zweck, als Gedächtnishilfe bei der Repetition zu dienen. Wenn sich die Leitfäden mit dieser bescheidenen Stellung begnügen wollten, würden wir des fernern nicht mit ihnen ins Gericht gehen. Sie thun es aber nicht.

3. Unwillkürliche Beeinflussung des Lehrers durch den Leitfaden. Der Lehrer ist sich wohl bewußt, daß der Sonnenschein, ohne den seine Aussaat niemals gedeihen kann, das Interesse ist. Er weiß auch, daß dieses zumeist ein individuelles ist, und für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand nur dann in der Seele des Zöglings entfesselt wird, wenn er auf die richtigen Tasten drückt, wenn er seine Fragen, seine Erzählung an den eigensten Erfahrungskreis des Zöglings anknüpft, wenn er durch früheren Unterricht geweckte Interessen aufbietet, nicht als Hilfstruppen bloß, sondern geradezu als Triarier. (S. d. Art. Interesse.)

In der richtigen Anpassung alles Unterrichtes an die (immer individuelle) geistige Lage der Schüler äußert sich vor allem der pädagogische Stratege und schlägt und gewinnt seine Schlachten. — Wie weit ab liegen aber zumeist die Wege zu den Quellen des Interesses in jedem Einzelfalle von dem logischen Zusammenhang der wissenschaftlichen Ergebnisse!

*) Vergl. Dörpfeld. IV. Bd. „Realienbuch." Ziller, Grundlegung: 327, 452.

Digitized by Google

In diesen aber wurzelt und gipfelt der Leitfaden und stellt sich dadurch in Widerspruch mit dem Zuge des Interesses, vor allem schließt er die so wichtigen Bezüge der Fächer unter sich aus. Und hier ist der Punkt, wo der Leitfaden zum Verführer des Lehrers werden kann. Er verleitet ihn oft unwillkürlich dazu, der logischen Vollständigkeit nachzustreben, die sich häufig nur auf Kosten eines wahrhaft bildenden Unterrichts erzielen läßt und sich mit toten Zeichen ins Gehirn nur drückt. Freilich ist der Leitfaden in diesem Falle nur der intellektuelle Urheber des Übels und die größere Hälfte der Schuld fällt auf den Lehrer.

4. Das Leitfadenwissen. Jeder Lehrer weiß, daß schon das Lehrbuch nur teilweise und mit vorsichtiger Auswahl zur Aneignung des Inhaltes (auf der Stufe der Synthese) dienen darf. Kein einziger Lehrer wird es billigen, daß in irgend einem Fach der Stoff ohne weiteres nach einem Leitfaden eingeprägt werde und zwar weder in, noch außer der Schule. Ob aber in diesem Falle nicht die Theorie der goldne Baum ist und die Wirklichkeit grau? Wir befürchten das Goetheſche Wort kehre sich um. Oder entfließen die hundert und hundert Namen und Zahlen, welche man etwa in einer Geschichtsprüfung hören kann, aus klaren Anschauungen, aus vollem Verständnis der damit zusammenhängenden Ereignisse? Hat der Examinand von den Städten und Landschaften, von den Bergen und Flüssen und Meerbusen und Völkern Hinterasiens, von denen er redet, Vorstellungen, auch nur Schatten von Vorstellungen? Sind ihm alle die Tiere ihren Lebensgemeinschaften oder nur ihrem Aussehen nach bekannt, mit deren Aufzählung hübsch nach dem System des Leitfadens er mit dem Zeugnis Ia aus der Prüfung in der Naturgeschichte hervorgeht? Wir können uns der Befürchtung nicht verschließen, daß zu diesem Ergebnis der Leitfaden mehr beigetragen hat, als der gesunde Menschenverstand verträgt, daß der Leitfaden nicht Leitfaden, sondern Nürnbergertrichter war. Wir geben gerne zu, daß die Schüler zu solcher „Ochserei“ angesichts des Examens, ohne Zuthun des Lehrers greifen. Aber die Schule wird zur Mitschuldigen, indem sie solche Ausartung zur Unnatur mit gutem Zeugnis krönt. Man könnte sich zwar trösten; denn dieses Leitfadenwissen vergeht so schnell wie der Märzschnee vor der Sonne. Hat's nichts genützt — außer im Examen — so hat's nichts geschadet, meint man etwa harmlos. Leider ist das eine falsche Meinung. Das Leitfadenwissen ist ein psychisches Gift. Es tötet das lebendige Interesse und stumpft den Geist ab. Die Eiteln macht es eitler, zu Wort- und Klopffechtern; in andern ertötet es aber alle Lernfreude, führt sie zu so „gründlichem Ausspannen,“ wenn das Examengespenst beschworen ist, daß sie ihrer Lebtag nicht mehr einspannen.

5. Ergebnis. Die Leitfäden können als Hilfsmittel zur Wiederholung benutzt werden, wenn man es nicht vorzieht, die Schüler ein Systemheft führen zu lassen. Der Lehrer darf sich durch die logische Anordnung der Leitfäden in seinem Unterrichtsgang nicht beeinflußen lassen. Werden die Leitfäden als eigentliche Lehrmittel im weitern Sinne verwendet, so sind sie durchaus verwerflich. Die Leitfäden der verschiedenen Fächer sind dann Fäden für die Schlinge, durch welche das lebendige, weiterstrebende geistige Interesse, das kostbarste Erzeugnis alles Unterrichtes, erwürgt wird. (S. d. Art. Merk- und Systemhefte der Schüler.)

Chur. A. Florin.

Lenksamkeit

Lenksam ist ein Wort, das man hie und da in der Hodegetik gebraucht. Lenksam ist, wer sich leicht lenken, d. h. in jede beliebige Richtung bringen läßt. Der Ausdruck ist dem Stallleben entnommen. Lenksame Rosse sind solche, welche jedem Winke und jedem Drucke ihres Führers sofort nachgeben, auch wenn es auf die Seite ginge. Auf das Menschenleben angewandt, hat der Ausdruck immer etwas Anrüchiges. Ein lenksames Parlament steht tiefer als ein gehorsames Parlament, so sehr man dies etwa einander gleichstellen könnte. Die Lenksamkeit ist etwas Äußerliches, während der Gehorsam oder die Folgsamkeit auf der Übereinstimmung des menschlichen Willens mit den Forderungen der sittlichen Ideen, d. h. mit dem Willen Gottes beruht. Daraus ergiebt sich für die Pädagogik, daß die Lenksamkeit mehr ein Ziel der Regierung, der Gehorsam, die Folgsamkeit mehr ein Ziel der Zucht ist. Ein Lehrer, der eine gut regierte Schule hat, besitzt lenksame Schüler. Ist er zugleich Erzieher, so wird er sich bemühen, nach und nach an die Stelle der Lenksamkeit den Gehorsam zu pflanzen.

Zürich. A. Hug.

Digitized by Google

Lerntrieb, Wissenstrieb

1. Der Lerntrieb. 2. Das Lernen.

1. Der Lerntrieb. Dem Nahrungstrieb, der auf Erhaltung und Ausbau des Körpers zielt, entspricht auf geistigem Gebiete der Lern- oder Wissenstrieb. Wie jener sich aus den unangenehmen Empfindungen des Hungers und Durstes entwickelt, so entsteht dieser aus den Unlustgefühlen, die der Mangel an hinreichendem Vorstellungswechsel hervorruft. Wie jener in der Natur des leiblichen Organismus begründet liegt, wurzelt dieser in dem Evolutionsstreben der Vorstellungen. Die vorhandenen Vorstellungen haben nämlich das Bestreben, sowohl unter einander als auch zu neuen Wahrnehmungen in Beziehung zu treten, woraus sich das Bedürfnis nach geistiger Thätigkeit entwickelt. Dieses Bedürfnis macht sich schon früh im Kinde bemerkbar. Als erste Äußerung desselben ist die lebhafte Empfänglichkeit des Kindes für alles, was seinen Sinnen entgegentritt, anzusehen. Nach allen Seiten strecken die sensitiven Nerven ihre Fühlfäden aus: spähend verfolgt das Auge die Lichtstrahlen, mit Begier lauscht das Ohr den Klangwellen. Der Trieb, zu erkennen, äußert sich zwar ursprünglich nur als ein unbestimmter Drang, aber nachdem die Seele des Kindes auf dem Wege des Versuchs und der Erfahrung die zur Befriedigung des geistigen Bedürfnisses dienenden Gegenstände erkannt hat, strebt er bestimmten Zielen zu. Ein solches klar bewußtes Streben zeigt sich vor allem in den wohlbeanlagten Kindern, die jeden Augenblick die Erwachsenen mit einer Menge Fragen bestürmen und sich nicht eher zufrieden geben, als bis sie die gewünschte Antwort erhalten haben. Es tritt auch hervor in dem Verlangen der Kinder nach Bildern, nach Märchen und sonstigen Erzählungen und in der Lust, womit sie diesen lauschen. Dieser Drang nach Bereicherung und Ausgestaltung des geistigen Lebens wird um so mächtiger, je mehr das Kind heranwächst. Bald fragt es nach den Namen der Dinge, bald forscht es nach ihrer Beschaffenheit, bald sucht es ihre Formen zu erkennen. Macht sich dieses Wissensstreben als der Anfang des empirischen Interesses geltend, so sind in den Fragen nach dem Warum? die ersten Regungen der Spekulation erkennbar. Einem vorgeschrittenen Alter gehört dann die Lust des Sammelns an, die Freude an einem sich Stück für Stück vermehrenden Besitze. Anfangs sind es meist Gegenstände des Spiels, die gesammelt werden; später lenkt sich der Sammelgeist auch auf Bücher, Briefmarken, Münzen, Pflanzen, Käfer, Schmetterlinge, Muscheln u. dergl. mehr. Das Treibende ist dabei nicht allein die Freude an dem zu erlangenden Besitz, vielmehr wirkt das Verlangen zu wissen und zu erkennen wesentlich mit. Der Trieb nach geistiger Thätigkeit äußert sich bei jedem Kinde in besonderer Weise. Während sich seine Regungen bei dem einen Kinde mehr der Beobachtung entziehen, tritt er bei dem anderen um so stärker hervor. Immer aber läßt er deutlich die Befähigungen des Einzelnen erkennen, und er giebt zugleich die Richtung an, in welcher sich das geistige Leben entwickeln wird. Er wirkt aber auch im späteren Leben noch als eine treibende Kraft mit. Wilhelm von Humboldt charakterisiert ihn in folgender Weise: „Ich kann kaum der Begierde widerstehen, so viel als immer möglich sehen, wissen, prüfen zu wollen. Der Mensch scheint doch einmal dazu da zu sein, alles, was ihn umgiebt, in sein Eigentum, in das Eigentum seines Verstandes zu verwandeln, und das Leben ist kurz: ich möchte, wenn ich gehen muß, so wenig als möglich hinterlassen, das ich nicht mit mir in Berührung gebracht hätte."

2. Das Lernen. Lerntrieb und Unterricht stehen in naher Beziehung zu einander. Das, was jener mit der Frische und Energie eines ursprünglichen Motivs erarbeitet, hat dieser in planmäßiger Weise zu ergänzen, zu berichtigen und zu vertiefen. Der Lerntrieb arbeitet also dem Unterricht vor, er bereitet ihm die Stätte und bietet ihm die geeigneten Anknüpfungspunkte. So dankenswert indes diese Vorarbeit auch ist, so kann der Unterricht doch immer nur dann auf einen durchschlagenden Erfolg rechnen, wenn er es versteht, den Lerntrieb frisch und lebendig zu erhalten und ihn seinen Zwecken dienstbar zu machen. Dazu gehört zunächst, daß er dem Kinde einen solchen Lernstoff darbietet, der seinem geistigen Bedürfnis entspricht und den es in sich aufzunehmen vermag. Es arbeitet dann mit Leichtigkeit und Lust, alle Stockungen und Störungen bleiben fern, und alle Arbeit geht glatt und glücklich von statten. Belastet aber der Unterricht den kindlichen Geist mit zu schweren und großen Stoffmengen, so verkümmert der Lerntrieb, das Kind fühlt sich übersättigt, es wird der geistigen Speise überdrüssig, und es entwickelt

Digitized by Google

ſich in ihm allmählich eine Abneigung gegen das Lernen, die alle unterrichtlichen Bemühungen in Frage ſtellt. An die Stelle der geiſtigen Regſamkeit tritt dann der Stumpfſinn. Auch durch Verfrühung des Unterrichts, durch Übergreifen deſſelben in höhere Gebiete und Unterrichtsſtufen kann dieſer Zuſtand hervorgerufen werden. Durch die vorzeitige Darbietung wird nämlich dem ſpäter eintretenden Unterrichte der Reiz des Neuen entzogen, und man arbeitet dann nur noch mit einem erkalteten Intereſſe. Es werden Zwangs- und künſtliche Reizmittel aufgeboten, die vergeblich das wiederherzuſtellen ſuchen, was verloren iſt. Noch ein drittes Mißverhältnis tritt zuweilen in die Erſcheinung. Der Lerntrieb kann nämlich auch, wenn ihm die rechte Leitung fehlt, in eine falſche Richtung geraten. So droht die Leſeluſt nicht ſelten in Leſeſucht, der Sammeleifer in Sammelwut und die Beſchäftigung mit Lieblingsfächern in Vernachläſſigung aller übrigen Arbeiten auszuarten. Um ſolcher Abirrung vorzubeugen, iſt der Lerntrieb in rechte Zucht zu nehmen. Das wirkſamſte Mittel iſt eine ſorgfältige, dem geiſtigen Bedürfnis des Kindes angepaßte Auswahl der Unterrichtsſtoffe und eine Bearbeitung derſelben nach pſychologiſcher Methode.

Litteratur: Ziller, Grundlegung zum erziehenden Unterricht. § 1. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. II. § 31.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Leſeabende im Dienſte der Erziehung

1. Begriffsbeſtimmung. 2. Die erziehliche Bedeutung der Leſeabende. a) Die Bedeutung der Leſeabende für Ausbildung des Geſchmacks und Gemüts. b) Der Wert der Leſeabende für die intellektuelle Ausbildung. c) Die unmittelbar erziehliche Bedeutung der Leſeabende. 3. Die Ausgeſtaltung der Leſeabende. a) Leſeabende für Volksſchüler und die der Volksſchule entwachſene reifere Jugend. b) Leſeabende für Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen und die reifere Jugend höherer Stände. 4. Thatſächliche Verbreitung der Leſeabende.

1. Begriffsbeſtimmung. Unter Leſeabenden im Dienſte der Erziehung verſtehen wir ſolche Stunden gemüt- und geiſtbildender Unterhaltung durch irgend welche Lektüre, die von Eltern oder Lehrern mit dem bewußten Zwecke erziehlichen Einfluſſes auf die Jugend veranſtaltet werden. Wir ſchließen alſo von vornherein die Familienleſeabende und Volksunterhaltungsabende aus. Gewiß werden die Familienleſeabende, zu denen ſich die Mitglieder einer oder mehrerer Familien verſammeln, auch erziehlich wirken können, ſofern auch Kinder an der Lektüre der Erwachſenen teilnehmen, z. B. die Kinderrollen in einem gemeinſam zu leſenden Schauſpiel übertragen bekommen; — immerhin iſt dies bloß ein Nebenerfolg der Familienleſeabende, die ja hauptſächlich eine anregende und bildende Unterhaltung Erwachſener zum Zweck haben. Für die Erwachſenen allerdings und ſomit auch für unſer geſamtes Volksleben kann der Wert ſolcher Familienleſeabende nicht hoch genug angeſchlagen werden. Das gilt beſonders von der Erweiterung der Familienleſeabende zu Volksleſeabenden oder Volksunterhaltungsabenden. Bekanntlich beſteht in Deutſchland eine Geſellſchaft für Verbreitung von Volksbildung, die im Jahre 1897 im 25. Jahre ihres Beſtehens: 2975 perſönliche Mitglieder und 1125 Vereine zählt. In den zu dieſem Verband gehörigen Vereinen, aber wohl auch in manchen anderen werden vielfach für die Mitglieder Leſeabende veranſtaltet, die nicht bloß geſelliger Unterhaltung, ſondern auch der Bildung und Belehrung dienen. Ich erinnere an die bekannte Schilderung von Emil Palleske (die Kunſt des Vortrags, 3. Aufl. Stuttgart 1893. S. 249 f.) über den Lehrerverein unter Landleuten im Ruhrgebiet, der von Lehrer Klingenburg geleitet wurde.

Eben denſelben Zweck verfolgen die von derartigen Vereinen veranſtalteten öffentlichen, alſo nicht bloß für die Mitglieder berechneten „Volksunterhaltungsabende“, die auch zum Teil eigentliche Leſeabende oder Vortragsabende ſind. Die Geſellſchaft hat laut Bericht auf der Hauptverſammlung in Halle a. S. am 8. und 9. Juni 1897 in den 25 Jahren ihres Beſtehens ca. 3500 Vorträge mit einem Koſtenaufwand von 205000 M halten laſſen, im letzten Berichtsjahr 127. Gerade dieſe öffentlichen Veranſtaltungen, die ja eines der Hauptverdienſte der genannten Vereine und des genannten Verbandes ſind, dienen in vorzüglicher Weiſe der Erziehung des ganzen Volkes, alſo der Erziehung im ſozialen Sinn, wir wollen uns jedoch hier auf Leſeabende beſchränken, die der Erziehung der Jugend im individualen Sinn dienen, jene ſozialen Veranſtaltungen daher bloß gelegentlich berückſichtigen.

Auch diejenigen Leſeabende ſind eigentlich auszuſchließen, die von Schülern höherer Schulen

Digitized by Google

oder von der schon der Schule entwachsenen Jugend aus eigenem freien Trieb veranstaltet werden, die sog. „Lesekränzchen". Gewiß sind sie auch fruchtbar für die weitere Ausbildung von Geschmack, Gemüt und Geist, gewiß wird bei manchen Teilnehmern auch der Zweck der Selbsterziehung ein bewußter geworden sein, aber doch nur in selteneren Fällen. Wir werden sie darum wie auch jene Volksunterhaltungsabende nicht ganz ohne Berücksichtigung lassen können, aber unser Augenmerk haben wir insbesondere auf diejenigen Veranstaltungen zu richten, die von Eltern, mehr noch aber von Lehrern für die heranwachsende Jugend mit dem bewußten Zweck der Erziehung getroffen werden oder getroffen werden könnten. Und zwar wird es sich handeln um die noch in der niederen oder höheren Erziehungsschule befindliche Jugend, wie auch um die schon der Schule entwachsene. Wir haben also Leseabende mit Volksschülern, mit Schülern oder Schülerinnen der höheren Schulen und endlich mit der „reiferen Jugend" sowohl der höheren wie der niederen Volksklassen zu unterscheiden. Je nachdem werden die Leseabende eine verschiedene Ausgestaltung erfahren, aber ihre Bedeutung, ihr Wert ist im Grunde genommen doch gleich.

2. Die erzieherische Bedeutung der Leseabende. Erstlich sei hervorgehoben, daß es sich in den Leseabenden nicht um eine schulmäßige, zergliedernde Behandlung von irgend welchen Lesestoffen handelt, sondern um eine zugleich Erholung und Genuß bietende. Während im schulmäßigen Unterricht, besonders im Religionsunterricht nur bisweilen der ethisch vertiefenden und sittlich-religiöse Grundsätze entwickelnden Stoffaufnahme auch erbauliche Momente sich einfügen oder ihr folgen, haben die Leseabende vorzugsweise eine erbauliche Bedeutung, sie sollen unmittelbar aufs Gefühl wirken. Behalten wir diesen erzieherischen Zweck der Leseabende im Auge, so ergiebt sich, daß es sich nicht um Beschäftigung mit mancherlei belehrenden, dieses oder jenes Wissensgebiet erweiternden Lesestoffen handelt, sondern um solche Stoffe, die das Gemüt in der Tiefe ergreifen und vorzugsweise unmittelbar geschmack- und gemütbildend wirken. Das rein intellektuelle Interesse darf also erst in zweiter Linie Berücksichtigung finden. Solche Stoffe finden wir nun in dem reichen Gebiet der Litteratur aller Völker, insbesondere aber in der klassischen und modernen deutschen Litteratur. Um Werke aus diesem Gebiet wird es sich also für uns handeln. — Ferner können die Leseabende keinen Ersatz der schulmäßigen Beschäftigung mit diesen Werken bieten, sondern bloß eine Ergänzung oder eine Weiterführung. Jede Erziehungsschule, auch die niedere, soll wenigstens im kleinen Maßstab schon ihre Zöglinge mit den Werken deutscher Litteratur bekannt machen. — Aus diesen Gründen stellen wir zuvörst:

a) **Die Bedeutung der Leseabende für Ausbildung des Geschmacks und Gemüts.** Wir stellen absichtlich die sittliche Wirkung der Lektüre neben die den ästhetischen Geschmack bildende. Beide hängen innig zusammen.

Zunächst handelt es sich um die Bildung des deutschen Sprachgefühls. Herder hat gefordert, daß „das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lehrbegieriger Schüler an den besten Stellen unserer klassischen Dichter geübt werde." Dabei ist natürlich ein lautes, verständnisvolles Lesen der Meisterwerke unserer Litteratur gemeint. „Poesie ist nicht fürs Auge gemacht", sagt Goethe. Nur durch lautes Lesen werden wir die Formenschönheit, den Wohlklang, die Kürze- und Gedankentiefe unserer deutschen Sprache inne. Die „Kunst des Hörens", die nach Hildebrands Behauptung unserem Volke in schlimmem Grade verloren gegangen ist, kann gerade durch solche Leseabende in dem empfänglichen Ohr des Schülers ausgebildet werden. In ihr ruht ein sprachliches Gewissen das für die Ausbildung eines guten, klaren, gewandten Stils von Hauptwert ist; nur lautes Vorsagen kann einem bei zweifelhaften Stellen im Entwurf eines Aufsatzes die richtige Entscheidung geben.

Das laute Lesen solcher Werke ist auch ein geeignetes Mittel, ein Verständnis für den künstlerischen Aufbau des Ganzen, nicht bloß für die Form der Rede im Einzelnen anzubahnen. Gewiß kann ein volles Verständnis erst durch eingehende Behandlung der Litteraturwerke begründet werden, wie sie auf den höheren Schulen nötig ist, gewiß ist ein solches tieferes Verständnis auch bloß bei umfassenderer Bildung möglich, aber es erscheint schon als ein hohes Ziel, wenn in allen Schichten des Volkes der Wert solcher Werke mehr geschätzt, wenn wenigstens ein Gefühl von ihrer Schönheit geweckt wird, auch ohne daß es sich zu klaren ästhetischen Werturteilen erhebt. Auch ohne daß diese vorhanden sind, kann sogar die schöpferische Produktivität vorhanden sein, wie es Volkslieder und Volksdich-

Digitized by Google

tungen aus alter Zeit beweisen. Gerade für Weckung echter Volksdichtung, für Weckung dichterischer Kraft im Volke können Leseabende anregend wirken.

Ebenso lassen sie sich für Ausbildung des Geschmacks auf anderen Gebieten dienstbar machen, wenn die Lektüre durch Vorführung von Werken der darstellenden Kunst unterstützt wird, wenn etwa zu einem Drama oder Epos eine illustrierte Prachtausgabe benutzt wird, Gemälde, gute Photographien oder Stiche die Vorstellungen des Gelesenen unterstützen und ihnen noch das künstlerische Gewand geben. Ferner kann auch die Kunst der Musik durch Vorträge von Liedern, die zu den Gedanken der Dichtung in Beziehung stehen, das Ganze gemütlich vertiefen und die Geschmacksbildung auch auf musikalischem Gebiet verfeinern.

Die „ästhetische Stimmung", wie sie uns Schiller so beredt als Grundlage des gedeihlichen Wirkens aller Kräfte schildert, ist gerade für das sittliche Leben, das ja auch auf einem Fühlen und einem Bewußtwerden sittlicher Werturteile beruht, von größter Bedeutung. Die Werke unserer Litteratur führen uns außergewöhnliche Personen, Helden, aber auch Menschen des täglichen Umgangs mit besonderen Eigentümlichkeiten im Gewand der Dichtung vor. Wie die ästhetische Seite des Gemüts durch die Wirkung auf das Gehör, auf die lauschende Seele wunderbar belebt wird, wie da wunderbare Klänge und Harmonien im Innern mitschwingen und noch lange nachklingen, so wird auch durch gemeinsame laute Lektüre die Teilnahme an den handelnden Personen, Mitfreude und Mitleid, noch in viel höherem Grade geweckt als durch stilles Für-sich-lesen. Die Begeisterung für den Helden wird eine viel mächtigere, besonders wenn der Leiter des Leseabends, der Lehrer, es versteht, selbst begeistert zu lesen, Begeisterung zu wecken. An dem Vorbild der großen Männer, der edlen Frauen der Dichtung wächst die empfängliche Seele empor zu eigenem, sittlichem Fühlen. Wenn auch die Entwickelung dieses „Fühlens" zum sittlichen Urteilen, zu Maximen die Aufgabe des eigentlichen, schulmäßigen Unterrichts ist, so regt doch auch das kursorische Lesen in Leseabenden zu einem nachfolgenden, tieferen Durchdenken des Ganges der Handlung, zu einer schärferen Beurteilung der Charaktere mehr an, als das Alleinlesen. Ja es wird sich wohl auch eine kurze derartige Besprechung naturgemäß anschließen, die den Kern des ganzen Charaktergemäldes hervorhebt, ohne in Moralisieren zu verfallen. — So werden also Leseabende nicht nur zu Veranstaltungen für Geschmacksbildung, sondern zugleich für sittliche Bildung; durch beides erhalten sie einen hohen Wert für die Erziehung der gesamten Jugend unseres Volkes.

b) **Der Wert der Leseabende für die intellektuelle Ausbildung.** Bei jedem Stoff aus dem großen Bereiche der Litteratur wird durch die Lektüre außer dem Gemüt auch dem Geist reiche Nahrung zugeführt. Der Gesichtskreis wird erweitert durch Aufnahme neuer Eindrücke, das spekulative Interesse eilt der Handlung voraus und dringt andererseits rückblickend in das Getriebe menschlicher Gefühle und Leidenschaften und sucht die geheimen Fäden zu entdecken, aus deren Gewebe das menschliche Seelenleben entsteht. Doch ist dies, wie schon erwähnt, ein Nebenerfolg. Der Ausbildung der Verstandeskräfte, der Weckung und Befriedigung der empirischen und spekulativen Interessen soll der eigentliche Unterricht dienen; Leseabende können diesen nicht ersetzen, sie sollen ja auch zugleich der Erholung und Unterhaltung, nicht der anstrengenden Lernarbeit dienen.

Ebendeshalb haben wir den Stoff der Leseabende auf die Werke der Litteratur beschränkt. Es liegt jedoch nahe, hier einen Seitenblick auf solche Lese- und Vortragsabende zu werfen, die mehr der Ausbildung des Geistes dienen. Solche werden gerade für die aus der Volksschule entlassene Jugend von allen Arten von Bildungsvereinen, Handwerker-, Gewerbe- und kaufmännischen Vereinen vielfach für die jüngeren Mitglieder bezw. für die reifere Jugend des betreffenden Ortes überhaupt gehalten. Sie beweisen, daß auch in denjenigen Staaten, in denen die allgemeine Fortbildungsschulpflicht eingeführt ist, die Überzeugung bei vielen sich regt, daß für die Ausbildung der heranwachsenden Jugend in den gemeinnützigen Kenntnissen noch mehr gethan werden muß. Daher wird auch die Bewegung für Einführung des Fortbildungsschulzwanges, in allen deutschen Staaten, sowie die für Volkshochschulen und Fortbildungskurse an Universitäten (s. d. Art. Fortbildungskurse an der Universität, Fortbildungsschule, Volkshochschule) wohl immer weitere Verbreitung finden. Gerade der Volksschullehrer hat den Beruf, als Volkserzieher mitzuwirken und wird diese Bewegung verbreiten und auch selbst derartige der allgemeinen Bildung dienende Einrichtungen

Digitized by Google

gründen und unterstützen helfen, speziell durch Leseabende im Dienste der allgemeinen Volksbildung.

Ist so für eine weitere Ausbildung der aus der Volksschule entwachsenen Jugend noch ein weites Feld zu bestellen, so erscheint für die in den höheren Schulen befindliche Jugend der höheren Stände des Volks eine Ergänzung der geistigen d. h. hier der speziell intellektuellen Ausbildung durch freie Veranstaltungen, wie es Leseabende sind, überflüssig. Man pflegt den Schülern und Schülerinnen der höheren Schulen völlig freien Raum zu lassen in der Wahl ihrer Privatlektüre, also in der Wahl der Mittel zur weiteren geistigen Ausbildung. Vielfach tritt aber dann die Folge ein, daß die Schullektion nicht, wie es sein sollte, ein Muster für die Privatlektüre wird, sondern daß der Schüler mit mancherlei Fernliegendem seinen Geist zersplittert, ja mit Schlechtem ihn verbildet. Der Ausspruch Herbarts gilt noch heute: „Es kann viel Wert haben, wenn heranwachsende junge Leute manches für sich lesen und treiben, sie entwickeln sich nach ihrer Eigentümlichkeit, indem sie nach eigener Wahl thun, was ihnen zusagt. Aber — mittelmäßige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht paßt und das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun." — Und dies geschieht gerade heutzutage vielfach, es wird viel zu viel gelesen, ohne richtig verdaut zu werden. Und hier sollte eingegriffen werden. Wie der Geologe oder Botaniker mit denjenigen aus seiner Schülerzahl, die sich hierfür besonders interessieren, gemeinsame Ausflüge macht, Pflanzen sammelt, Gesteine durchforscht, so könnte der Lehrer des Deutschen Leseabende mit anderen Schülern veranstalten, um gemeinsam etwa ein mittelalterliches Epos in der Ursprache zu lesen, oder der Lehrer der Geschichte könnte geschichtliche Quellenschriftsteller in erweitertem Maße, als es in der Schule geschieht, mit anderen lesen, der Lehrer der klassischen Sprachen solche Werke des klassischen Altertums, die in der Schule nicht Berücksichtigung finden können. Selbstverständlich würde der Zweck solcher Stunden nicht sein, dem Schüler „die Taschen vollzustecken und ihm zu verwehren, selbst zuzugreifen", sondern ihn zu selbständiger Arbeit zu befähigen und vor allem: dauerndes Interesse in ihm zu wecken und eine höhere Auffassung der einzelnen Studienfächer anzubahnen. So werden sie von hohem Wert für die fachwissenschaftliche Weiterbildung auf der Universität sein, aber gewiß nur vereinzelt sich in der Wirklichkeit finden, besonders wegen Zeitmangels bei Lehrern und Schülern. Auf jeden Fall aber muß wenigstens eine genauere Anleitung zur Privatlektüre, auch der wissenschaftlichen, und eine genauere Kontrolle derselben an höheren Schulen Platz greifen (s. Art. Privatlektüre). — Ist so die Förderung der speziell intellektuellen Ausbildung anderen Einrichtungen als Leseabenden in unserem Sinne zu überlassen, so müssen wir doch endlich noch hervorheben:

c) Die unmittelbar erziehliche Bedeutung der Leseabende. Man versucht jetzt mehr und mehr durch Veranstaltungen von Schulfeiern, durch gemeinsame Andachten, durch Jugendspiele, durch Ausflüge und Schulreisen das Band um Lehrer und Schüler fester zu schlingen. Ist nicht gemeinsame Beschäftigung geistiger Art in der Gestalt von Leseabenden für Schüler höherer und niederer Schulen noch ganz besonders geeignet, den Schüler erkennen zu lassen, wie lieb er dem Lehrer ist, so lieb, daß dieser ihm gern einen Teil seiner schulfreien Zeit opfert? Sei es nun, daß der Leseabend in der Wohnung des Lehrers oder in derjenigen eines der Schüler oder in einem öffentlichen Lokal stattfindet, wenn der leitende Lehrer den nötigen pädagogischen Takt hat, wenn aller Zwang fernbleibt, so werden gerade solche Stunden von tiefster Wirkung auf das Pietätsverhältnis zwischen dem Lehrer und dem Schüler, zwischen dem Lehrer und der heranwachsenden Jugend sein.

Das gilt besonders für den Fall, daß der Zögling ein Gast im Hause des Lehrers ist. Der strenge Ernst, der bisweilen im Schulsaal herrschen muß, weicht hier völlig der freundlichen Geselligkeit. Um die Zügel in einer überfüllten Klasse in der Hand zu behalten, muß der Lehrer oft strenger strafen, als er in einer kleineren Klasse nötig hätte und als ihm selbst lieb ist. Daher ist es ihm schwer, sich die herzliche Zuneigung der Kinder zu bewahren, nur zu leicht entsteht ein Gemisch von Achtung und Furcht. Wer dies aber als das richtige betrachten würde, der würde kein echter Erzieher, kein Lehrer im Geist Pestalozzis sein. Ebendeshalb werden für solche schwierige Verhältnisse erzieherische Maßnahmen, wie unsere Leseabende doppelten Wert haben. Hier kann sich der Lehrer viel eher geben, wie er ist. Und ebenso ist der Schüler ein anderer, viel offener spricht er

Digitized by Google

sich dem Lehrer, wie einem Freund gegenüber aus und dazu findet sich gewöhnlich Zeit, ehe sämtliche Mitglieder des Leseabends versammelt sind. So erfährt der Lehrer, was seine Schüler gerade beschäftigt, was jedes einzelnen Lieblingsbeschäftigung ist, wie sie über dies oder jenes Vorkommnis im Schulleben denken. Ebenso wird es dann während des Lesens sein. Viel eher wagt da ein fragendes Wort, ein fragender Blick des Schülers Verständigung zu suchen. Viel enger knüpft sich darum auch das Band zwischen Lehrer und Schüler. Ein Händedruck besiegelt zum Abschied, daß das Freundschaftsband zwischen ihnen geschlossen ist. Und die Erinnerung an die gemeinsam verlebten Stunden wirkt fort und stachelt den Schüler an, sich auch jederzeit des Vertrauens und der Freundschaft des Lehrers würdig zu erweisen, auch in der Schule sein Lob zu verdienen und seine Aufgaben getreu zu erfüllen. Viel leichter findet er deshalb auch den Weg zur Wohnung des Lehrers, um ihn über irgend etwas um Rat zu fragen, vielleicht über die einstige Berufswahl seine Ansicht zu hören. Ebenso werden auch die Eltern des Schülers im Lehrer den Erzieher schätzen, dem das Wohl ihrer Kinder am Herzen liegt. Sie werden selbst bestrebt sein, Beziehungen mit ihm zu pflegen, sich vielleicht auch bei ihm Rats zu erholen, und so wird die oft gefährliche Kluft zwischen Schule und Elternhaus überbrückt und so werden durch das Pietätsverhältnis zwischen Lehrer und Zöglingen die Erziehungsresultate gesichert.

Ähnliche Erfolge lassen sich auch erzielen bei Leseabenden, die in einem öffentlichen Versammlungsort veranstaltet werden, wie es in besonderen Fällen, hauptsächlich bei Leseabenden für die reifere Jugend nötig sein wird. Je nach den besonderen Verhältnissen wird der erzieherische Wert der Leseabende ein besonders hoher, oft gar nicht zu ersetzender sein. Je nach den Verhältnissen haben die Leseabende aber auch eine ganz verschiedene Ausgestaltung zu erfahren, wenn sie den großen gemeinsamen Zweck bei besonderen örtlichen Verhältnissen in ihrer Art erfüllen sollen.

3. Die Ausgestaltung der Leseabende. Es gilt nun, die im allgemeinen entwickelten Grundsätze auf die besonderen Verhältnisse anzuwenden und zu erwägen, wie in diesen besonderen Verhältnissen sich die Leseabende auszugestalten haben; — und zwar empfiehlt es sich, Leseabende für die Jugend der Volksschule und die der Volksschule entwachsene Jugend der niederen Stände zu scheiden von Leseabenden für Schüler und Schülerinnen höherer Schulen und die reifere Jugend der höheren Stände.

a) **Leseabende für Volksschüler und die der Volksschule entwachsene reifere Jugend.** Haben wir oben auf die erzieherische Bedeutung klassischer oder moderner Litteratur für die sittliche und ästhetische Bildung im allgemeinen hingewiesen, so dürfen wir hier noch einmal auf den hohen Wert von Leseabenden als einer Ergänzung der Volksschulerziehung gerade für die unteren Schichten unseres Volks hinweisen.

Man könnte meinen, den Aufgaben, die insbesondere die Volksschule auf dem Gebiete der religiös-sittlichen, wie auch besonders der ästhetischen Bildung unseres Volkes hat, werde durch gute Ausbildung und Förderung des Gesinnungs- und Kunstunterrichts, also des Unterrichts in Religion, Geschichte, Deutscher Lektüre, Gesang und Zeichnen, Genüge gethan, alles andere müsse man anderen Erziehungskräften und Erziehungsveranstaltungen überlassen. Wir sind nicht ganz der Ansicht. Gewiß wird der schulmäßige Unterricht vor allem berufen sein, in dieser Hinsicht erzieherisch zu wirken, er ist das Notwendigste. Und auch dasjenige Gebiet ethischer und ästhetischer Bildung, mit dem wir uns beschäftigen, die deutsche Lektüre, erfrent sich gewissenhafter Pflege in der Volksschule. Aber es sind doch wohl bloß wenige Schulen, die Schulen der großen Städte, und die geteilten Volksschulen, in denen sich eine gedeihliche Behandlung von größeren Werken deutscher Dichtkunst ermöglichen läßt (vergl. Art. Klassische Epen und Dramen in der Volksschule). Ferner hört die Darbietung solcher Nahrung, für welche die Jugend gerade nach Verlassen der Volksschule erst recht aufnahmefähig wird, wohl durchgängig mit dem Besuch der Volksschule, mit dem Schluß des 8. Schuljahrs auf.

Gerade diese Stoffe sind aber für das ästhetische Gefühl, den Geschmack so wertvoll. Gerade sie sind geeignet, die ästhetische Stimmung längere Zeit hindurch zu erhalten. Gerade sie sind wichtig für das spätere Leben der Volksschüler. — Was Pestalozzi im Jahre 1782 von den Fabrikarbeitern schrieb, das gilt auch heute noch und nicht bloß für diese: „Die Genießung des Fabrikverdienstes setzt den Menschen in eine Lage, in der er höchst un-

Digitized by Google

glücklich wird, wenn er von seinem Verdienst keine edlere Anwendung mit Eifer sucht, als die Befriedigung seiner sinnlichen Gelüste... Den Fabrikarbeiter kannst du vor der tiefsten Zerrüttung durch den Hang zu sinnlichen Genüssen nicht bewahrt und gesichert glauben, als nur wo er allgemein höher emporgebildet und emporgehoben ist." Nicht bloß der Fabrikarbeiter, der Mann des Proletariats, ebenso der Kleinhandwerker, der kleine Geschäftsmann, besonders in den modernen Großstädten, gerät nur zu leicht in Gefahr, sich von dem nervenabspannenden Druck steter Arbeit durch sinnliche Genüsse für Augenblicke scheinbar zu entlasten, in Wirklichkeit aber sich moralisch und körperlich zu zerrütten. Die geistigen Genüsse aber, die er aufsucht, sind oft ebenso verderblich. Die Kost, die ihm in öffentlichen Aufführungen, in Volkstheatern, in Konzerthallen geboten wird, ist meist keine nahrhafte, gesunde, sondern eine mit pikantem Gewürz gepfefferte, die anstatt aus dem Alltäglichen ihn zu erheben zum Ewigen, Guten, Schönen, ihn nur noch mehr hinabzieht in das Getriebe roher Leidenschaften, sinnlicher Triebe. — Soll ein ideales Gegengewicht gegen diese Neigungen, diese Geschmacksverbildung unserer niederen Volksschichten geschaffen werden, so muß schon frühzeitig begonnen werden, die Kunst des rechten Genießens zu lehren. Im echten ästhetischen Genuß ist ein Hauptmittel zur Bekämpfung der sozialen Schäden schon von manchem wahren Volksfreund erkannt und versochten worden, und gerade die veredelnde Wirkung von guter Lektüre kann deshalb nicht hoch genug angeschlagen werden. In allen Volksschulen läßt sich bei einer mehrjährigen, gewissenhaften Arbeit diejenige Reife bei den Schülern des obersten Jahrgangs voraussetzen, die zur Auffassung eines größeren Gedankenganzen, eines Epos, wie Hermann und Dorothea, eines Dramas wie Wilhelm Tell, Ernst von Schwaben, Götz von Berlichingen u. a. nötig ist. Kann also die Volksschule bei der reichen Fülle anderer Aufgaben im deutschen Unterricht, infolge besonderer Hindernisse, Überfüllung der Klassen u. a. keinen Platz für die Behandlung klassischer Epen und Dramen finden, so bieten unsere Leseabende einen schätzenswerten Ersatz. Neben klassischen Erzeugnissen der epischen und dramatischen Poesie dürften jedoch auch noch Romane d. h. echte Volksromane, Dialektdichtungen — ich erinnere nur an Reuter — Biographieen u. a. heranzuziehen sein, wie sie von anderer Seite*) auch für den deutschen Unterricht in der Schule vorgeschlagen werden.

Besonders wertvoll werden die Leseabende aber für die aus der Volksschule entwachsene Jugend der unteren und mittleren Volksschichten. Selbst die in manchen Staaten eingeführte Fortbildungsschule vermag die Leseabende nicht zu ersetzen, da sie sich meist auf eine praktische, speziell sachliche Fortbildung beschränkt, die Gemütsbildung aber weniger berücksichtigen kann (s. Art. Fortbildungsschulen). Doch ließen sich sehr wohl die Leseabende mit der Pflichtfortbildungsschule in Beziehung setzen und fänden an dieser einen Rückhalt. Überflüssig könnten sie bloß für den Fall erscheinen, wenn für die reifere Jugend nach Art der dänischen Volkshochschulen gesorgt würde und auf diese Weise Geschmacksbildung auch in die tieferen Schichten des Volks eindränge. Aber an diesen Volkshochschulen werden sich natürlich nur wenige aus der großen Zahl weiter bilden und für alle wünschten wir doch eine solche Bildung. Gerade in den Jahren nach der Schulzeit ist die Jugend am fähigsten, derartige Stoffe in sich aufzunehmen; gerade in diesen Jahren sucht der jugendliche Geist noch eine andere Befriedigung, als ihn die Beschäftigung mit Ackerbau und Viehzucht, das Handwerk oder gar die Fabrikarbeit zu bieten vermag. Gewiß werden viele dem beistimmen, was von Massow in seiner Schrift über „Reform oder Revolution"**) ausruft: „Ach, wer nur die Augen aufthun und hineinschauen in das Elend des Volkes, wer es nur mit ansehen will, wie unsere prächtigen Jungen mit dem warmen, wackeren Herzen verkommen, verbittern, verderben ... den muß es ja jammern, wenn er noch ein Herz in der Brust hat, wenn er als Mensch mit der Menschheit fühlt ... den muß die Überzeugung durchdringen, daß sich Abhilfe schaffen läßt, wenn man nur helfen will." Auch darin werden wir dem Verfasser Recht geben, wenn er sagt: „Mit Reformen im kleinen Stile ist die Sache nicht gemacht. Helfen kann uns nur eine Reform im großen Stile." Aber bis dahin können unsere Leseabende der Erziehung des Volkes reiche Kräfte liefern.

Fragen wir nun, wie sie im besonderen für Schüler der Volksschule und die aus ihr ent-

*) Ostermann, Das Interesse. Oldenburg und Leipzig. S. 69 f. Vergl. auch den betreffenden Art. in unserem Handbuch.

**) Berlin, O. Liebmann, 1894.

Digitized by Google

lassene Jugend einzurichten sind, so ergeben sich folgende allgemeine Gesichtspunkte:

Eine allzuhäufige Abhaltung würde sich von selbst verbieten. Wir halten es für das geeignetste, den Sonnabend-Abend dazu zu verwenden, wo man nach dem Wochenabschluß sich gern erholt und eben durch gemütbildende Lektüre sich erquicken kann. Für die Volksschulen in Industriebezirken dürfte sich allerdings vielfach ein anderer Wochenabend empfehlen, da ja häufig leider der Sonnabend-Abend der einzige in der Woche ist, an welchem sich der Familienvater, ja oft auch die Mutter ganz der Familie widmen kann. In solchen Fällen wird man natürlich keine Lücke in den Kreis der Familienmitglieder reißen wollen, der oft nur zu sehr der festen Einigung bedarf. Bisweilen dürfte sich vielleicht auch der Sonntag-Nachmittag empfehlen.

Ferner werden Leseabende in geeigneter Weise sich nur im Winterhalbjahr veranstalten lassen. Den Sommer über sind die Kinder der Volksschule und ebenso die reifere Jugend vielfach bis zum Abend auf dem Felde in der Werkstatt, in der Hausarbeit in Anspruch genommen. Erst die Dunkelheit gebietet da oft Feierabend und das Ruhebedürfnis überwiegt jedes andere. Erst im Winter kommt die Zeit, wo die langen Abende zu gemütlichem Beisammensein auffordern und von jeher die Lektüre eine angenehme Beschäftigung gewesen ist. Für die reifere Jugend vermögen dann Leseabende ein passendes Schutzmittel gegen vorzeitigen Wirtshausbesuch zu schaffen. In ihnen könnten daher die alten Spinn- und Lichtstuben, wie sie sich noch vielfach finden, eine veredelte Gestalt erhalten.

Was ferner die Beteiligung anlangt, so wäre es das Ideal, wenn sie eine möglichst allgemeine würde. Für die Volksschüler heißt das, es möge sich womöglich die ganze Klasse oder der ganze Jahrgang beteiligen. Es erscheint von vornherein bedenklich, wenn man die Schüler zu einem Vergnügen, zu einer Unterhaltung auffordert, an der sich der Natur der Verhältnisse nach bloß einige aus ihrer Zahl beteiligen können. Da aber als Ort der Leseabende in diesem Fall doch die Wohnung des Lehrers oder vielleicht die elterliche Wohnung eines Schülers oder einer Schülerin abwechselnd und reihum zu wählen wäre, so ergiebt sich, daß bloß bei kleinen Klassen oder Jahrgängen sich das Ideal erreichen läßt, also zunächst bei der ein- oder zweiklassigen Volksschule kleiner Orte. Nur in diesem Fall wird der oberste Jahrgang soviel oder besser sowenig Kinder zählen, daß ihre Vereinigung in einem Wohnzimmer denkbar ist. Aber gerade für diese Verhältnisse empfiehlt sich auch besonders die Veranstaltung von Leseabenden. In der einklassigen Volksschule ist es eben unmöglich, innerhalb des Schulunterrichts ein größeres Werk deutscher Dichtung auch nur kursorisch zu behandeln, wie es in den mehrfach geteilten Schulen anzustreben ist. Aber auch bei letzteren möchten wir für den Fall, daß besondere Umstände die Einsetzung der genannten Stoffe in den Lehrplan verbieten, unsere Leseabende empfehlen. Die Gefahr, daß durch Beteiligung nur einzelner aus der großen Zahl ein Günstlingswesen entsteht, erscheint mir nicht so groß; vielmehr ist zu erwarten, daß gerade die sich beteiligenden besseren Schüler die Führerschaft in der Klasse behaupten und der Klassengeist von ihrem Pflichtgefühl, ihrer Anhänglichkeit an den Lehrer beeinflußt wird.

Was aber die reifere Jugend anlangt, so ist die Gestaltung der Leseabende noch viel mehr wie bei den Volksschülern von den örtlichen Verhältnissen abhängig. Dem Lehrer in einem kleinen Landort wird es nicht sonderlich schwer fallen, die jungen Burschen und ähnlich die Mädchen zu Leseabenden in der angedeuteten Weise wohl auch am besten in seiner Wohnung zu vereinigen. Viel schwerer wird es in größeren Orten, besonders in Industriebezirken. Oft muß man sich da begnügen, wenn zunächst durch die Fortbildungsschule wenigstens für die geistige Weiterbildung gesorgt ist. Für anderes fehlt meist die Zeit. Doch lassen sich schon Wege finden, etwa durch Anschluß der Leseabende an die Fortbildungsschule, durch Bildung von Vereinen oder Anlehnung an solche, wie wir schon oben erwähnt. Meist wird man, wenn man sich nicht auf einen engeren Kreis von Mitgliedern beschränken will, Vortragsabende einrichten, an welchen auch die Erwachsenen teilnehmen können und außer der Lektüre auch Gesang, Musik und andere Unterhaltung gepflegt wird. So berühren sich also unsere Leseabende mit den Volksunterhaltungsabenden. Ferner sei bemerkt, daß bei öfterer Anregung, besonders durch die Schullektüre, wohl auch an die Bildung von Lesekränzchen zu denken wäre, die von den betreffenden Mitgliedern selbständig ohne weitere Leitung eines Lehrers abgehalten werden könnten. Endlich kann auch eine gute Volksbibliothek

Digitized by Google

unterstützend wirken. Auch für die Volksbibliotheken ist die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung thatkräftig eingetreten; es wurden bisher 90 Volksbibliotheken neu begründet und 116 bereits bestehende unterstützt und für diesen Zweck 14561 Bände unentgeltlich abgegeben. (Vergl. auch Art. Schülerbibliothek und Volksbibliothek.) — Daß gerade auf diesem Gebiet, demjenigen der allgemeinen Fortbildung der Gemüts- und Herzensbildung der heranwachsenden Jugend unseres Volkes, noch schwere Aufgaben zu lösen sind, ist wohl jedem Einsichtigen klar.

b) Leseabende für Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen und die reifere Jugend höherer Stände. Ganz anders liegt die Sache, wenn wir Leseabende für Schüler und Schülerinnen höherer Schulen und die letzteren entwachsene Jugend, speziell die weibliche, ins Auge fassen.

Es scheint, als ob Leseabende hier ganz unnötig seien, da ja in der Klassenlektüre der höheren Schule die wichtigsten klassischen Werke durchgearbeitet werden. Gewiß ist diese Beschäftigung die wichtigste Grundlage für das Verständnis anderer klassischer Werke, aber zunächst wird die Zahl derjenigen Werke, die in der Schule behandelt werden können, vielfach eine nur geringe sein, ferner wird gerade für neuere Litteratur meist gar kein Platz übrig bleiben. Vieles bleibt daher der Privatlektüre der Schüler überlassen. Nun scheint es ja wohl genügend, wenn der Lehrer bloß Anregung für die Lektüre giebt, aber es scheint nur so.

Leider greift der Schüler der höheren Schulen vielfach gar nicht zu den wertvollen Werken unserer klassischen und modernen Litteratur, sondern oft zu sittlich minderwertigen, oft direkt sittlich verderblichen Schriften. Bekanntlich wandern gar manche Hintertreppenromane im Salonenband auch in das Boudoir der höheren Töchter. — Zum wenigsten ist also zu fordern, daß der Lehrer, wenn er wirklich ein echter Erzieher sein will, die anderweitige Lektüre seiner Schüler nicht bloß die fachliche, sondern auch die allgemein bildende überwachen sollte, wie oben schon betont; viel wertvoller wäre es noch, wenn er selbst mit seinen Schülern der Lektüre pflegte. Für jeden Schüler ist es ein Bedürfnis, Spaziergänge und Ausflüge zu machen. Ebenso ist es für den geistig regen Schüler ein Bedürfnis, sich an den Werken deutscher Dichtung und Poesie zu erquicken und zu bilden. Wir nennen von den wertvollsten die Dramen Grillparzers und Kleists: „Sappho“, „das goldene Vließ“, „König Ottokars Glück und Ende“, „Hermannsschlacht“ und „Prinz von Homburg“, die modernsten von Wildenbruch, ferner Epen und historische Romane, vor allem Scheffels „Ekkehard“, Freytags „Ahnen“, Ebers „Ägyptische Königstochter“ „Uarda“, „Die Gred“ u. a., Dahns „Kampf um Rom“ (vergl. Art. historischer Roman). Lenaus „Albigenser“, Wolffs „Wilder Jäger“ u. a. — Den Vorzug des gemeinsamen, lauten Lesens vor einem stillen Fürsichlesen haben wir oben schon hinreichend betont.

Es könnte nur der Einwand gemacht werden, daß für Leseabende unter Leitung eines Lehrers meist die Zeit fehle und daß ja durch Lesekränzchen unter Schülern hinreichend Ersatz geschafft werden könnte. Was zunächst den letzten Punkt anlangt, so ist sicher, daß solche Lesekränzchen, wie schon oben erwähnt, eben weil sie zunächst aus dem freien Interesse der Schüler hervorgehen, einen hohen Wert haben, aber ganz können sie doch nicht ersetzen, was der Lehrer an solchen Stunden gemeinsamer Unterhaltung aus dem reichen Schatz seines Wissens mühelos ergänzt, und vor allem stehen die Leseabende durch ihren unmittelbar erziehlichen Wert, durch ihre Bedeutung für das Pietätsverhältnis zwischen Lehrer und Schülern doch noch hoch über ihnen. Was aber die Klage über Mangel an Zeit betrifft, so ist sie wohl eine vielfach berechtigte, ebenso für den Lehrer der höheren Schule, wie für den der Volksschule. Ist es aber einmal anerkannt, daß die höheren Schulen ebenso wie die Volksschule in erster Linie Erziehungsschulen sind, dann ist es heilige Pflicht derjenigen, die an diesen Schulen thätig sind, in erster Linie Erzieher zu sein. Und dazu gehört, daß man nicht bloß in den regelmäßigen Schulstunden erzieherisch auf seine Zöglinge einzuwirken sucht, sondern auch außerhalb der Schulzeit ihnen seine Sorge widmet. Gewiß dürfen wir gerade auf die Lehrer unserer deutschen Mittelschulen, der Gymnasien, wie der realistischen Schulanstalten, als Förderer und Weiterbildner der Wissenschaften stolz sein, gewiß steht in wissenschaftlicher Hinsicht unsere deutsche Lehrerwelt unübertroffen da. Oft aber hat sie schon gewichtige Mahnworte hören müssen, daß der Beruf unter allzuviel Wissenschaftlichkeit leidet. Für unsere Leseabende aber

Digitized by Google

betonen wir nochmals, daß sie keine eigentliche Arbeit sein sollen, die noch am Abend die übermüdeten Nerven aufs neue anspannen sollte. Wie vielmehr der Familienvater in erheiternder Unterhaltung mit seinen Lieben Befriedigung und Erholung findet, ähnlich soll sie der Gymnasiallehrer im Kreise der Zöglinge durch Vorlesung und gemütvolle Unterhaltung in Anknüpfung an das Gelesene finden. Ja wir behaupten wohl nicht mit Unrecht, daß gerade solche Abende, eben weil sie das Band der Freundschaft um Lehrer und Schüler schlingen, Stunden wahrer Stärkung für seinen Beruf sind. Sieht er doch hier, wie im heitern Spiel, im feurigen Bewegen alle Kräfte kund werden, wie alles fröhlich weiter eilt, tief eindringt, während es im Unterricht oft schwere Lasten zu heben giebt, bei denen es nur langsam vorwärts geht und gar oft die Lehrerfreudigkeit leidet.

Es fragt sich nun auch hier, wie im besondern die Einrichtung zu treffen ist. Was die Zeit anlangt, so gilt wohl im allgemeinen das bei Gelegenheit der Leseabende für Volksschüler Gesagte. Wöchentlich etwa und zwar im Winterhalbjahr dürften die Leseabende abgehalten werden können. Viele Klassen unserer höheren Schulen, der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen, Seminare, wie auch der höheren Mädchenschulen, insbesondere die Oberklassen sind nicht so zahlreich besucht, daß die Vereinigung einer ganzen Klasse zu einem Leseabende in der Wohnung des Klassenlehrers unmöglich würde. Sobald aber die Schülerzahl ein Dutzend übersteigt, dürfte es sich kaum ermöglichen, alle zu vereinigen. Immerhin wäre es dann ja wohl denkbar, daß die Schülerzahl sich in zwei Hälften teilte und abwechselnd sich in der gastlichen Stube des Lehrers versammelte. Wird die Zahl jedoch noch größer, so erscheint dieser Weg ungangbar.

Man könnte nun an die Recitationsstunden und an die Recitationstage denken, wie sie Raumer*) für den Vortrag unserer klassischen Epen und Dramen vorschlug. Solche Versammlungen im Schulsaal, bei denen vor einem großen Cötus ein Drama oder ein anderes poetisches Werk vorgetragen wird, bieten gewiß viel Anregung, ermangeln aber doch in vieler Hinsicht der erziehlichen Momente, die einen Hauptvorzug unserer Leseabende bilden und machen eine gemütliche Besprechung des Gelesenen unmöglich. Da erscheint es uns doch geratener, daß sich die Schüler — es kann sich allerdings nur um die Oberklassen handeln — in einem Gesellschaftszimmer irgend welchen Gasthofs zusammenfinden. Auch hier geht viel von den früher hervorgehobenen Vorzügen verloren. Die traute Gemütlichkeit, wie sie in einem kleinen Kreise herrscht, läßt sich schwer in einem öffentlichen Lokal und bei einer größeren Teilnehmerzahl heimisch machen; aber es ist doch möglich, und auch hier bietet sich für den Lehrer Gelegenheit, bald mit dem einen, bald mit dem andern eine Unterhaltung vor der Lektüre anzuschließen und am Schluß die Gedanken der Dichtung weiterzuspinnen und nutzbar zu machen.

Daneben lassen sich solche Abende auch der Pflege heiterer Geselligkeit dienstbar machen. Auch davon noch ein Wort! Dem ernsteren, aber immerhin gemütlichen Teil läßt sich leicht eine Stunde heiterer Unterhaltung anschließen, gewürzt durch zu Herzen gehende Worte des Lehrers, durch gemeinschaftliche Gesänge, durch Solovorträge, seien es humoristische Deklamationen, Lieder oder auch Vorträge auf irgend einem Musikinstrument. Es gehört allerdings ein feines pädagogisches Taktgefühl dazu, zu unterscheiden, wo die Grenze des Erlaubten ist, was zur Belebung und Erholung dienlich ist. Besitzt es aber der Lehrer, so wird es sich auch unbewußt dem Schüler mitteilen und auch sie vor Schwelgen in rein sinnlichen Genüssen, vor Roheit der Empfindung, vor Genußsucht bewahren. Man muß sich eben gleichweit entfernt halten von Bigotterien und Engherzigkeiten, wie andrerseits vor dem wüsten Kneipenleben, wie es sich leider bei der Jugend unserer höheren Schulen nur zu häufig findet, während es früher nur auf den Universitäten herrschte. Wie viel kann da ein wirklich tüchtiger Erzieher für die künftige Entwickelung seiner Zöglinge wirken, wenn er ein offenes Herz für die Freuden und Vergnügen der Jugend hat.

Bei weitem nicht soviel Schwierigkeiten wie bei der Jugend unserer höheren Knabenschulen erwachsen, wenn wir Leseabende für die reifere weibliche Jugend der höheren Stände ins Auge fassen. Wie leicht wird es da einer geschickten Lehrerin oder einem Lehrer, Leseabende wie wir sie schilderten, einzurichten, und thatsächlich sind wohl derartige Einrichtun-

*) K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik III, 2. Stuttgart 1847. „Der deutsche Unterricht" von Rudolf v. Raumer.

Digitized by Google

gen besonders für die weibliche Jugend höherer Stände am meisten verbreitet.

4. Thatsächliche Verbreitung von Leseabenden. Genauere Notizen, wo Leseabende im Dienste der Erziehung bestanden haben oder noch bestehen, lassen sich nicht geben. Am Schlusse eines Aufsatzes in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, Jahrgang 1896 Nr. 27—30, wie auch später in einer Reihe von weitverbreiteten Pädagogischen Zeitschriften habe ich öffentlich um Mitteilung von dem Bestehen von Leseabenden gebeten. Von den eingelaufenen Notizen bezogen sich 8 auf Leseabende für Volksschüler und Volksschülerinnen und die aus der Volksschule entlassene Jugend, 10 auf höhere Schulen und zwar ausschließlich höhere Mädchenschulen. — Es erscheint mir sicher, daß noch an manchen Orten derartige Einrichtungen bestanden oder noch bestehen, aber sie sind doch wohl meist auf den besonderen Eifer einzelner Lehrer oder Lehrerinnen zurückzuführen und ohne dauernden Bestand. Betrachtet man aber die Aufgaben, besonders auf dem Gebiete der allgemeinen Volksbildung der mittleren und unteren Stände, an deren Lösung auch unsere „Leseabende im Dienste der Erziehung“ mitzuwirken suchen, so sieht man, wieviel Wahrheit in dem Ausspruch Palleskes liegt, mit dem er seine Schilderung von dem Besuch bei Lehrer Klingenburg in Itken bei Kettwig schließt: „Als ich in Gesellschaft von einigen Mitgliedern unter dem funkelnden Sternenhimmel nach Kettwig zurückwanderte, war ich sehr schweigsam. Der Abend hatte mir viel zu denken gegeben. Welche Fülle von Boden liegt unbestellt in den Tiefen und auf den Höhen unseres Volkes“!

Hildburghausen. A. Reukauf.

Das Lesebuch in der Volksschule

1. Überproduktion auf dem Gebiete der Volksschul-Lesebücher. 2. Welches sind die Mängel an diesen? 3. Wie müßte ein Volksschullesebuch, das dem erziehenden Unterrichte dienen will, beschaffen sein? 4. Wer müßten die Verfasser von diesem Lesebuche sein? 5. Welche Stellung hätte die Schulaufsichtsbehörde zu der Lesebuch-Frage einzunehmen?

1. Überproduktion. Wenn — wie C. J. Krumbach fordert — die Verfasser neuer Lesebücher es unter keinen Umständen versäumen dürften, den Nachweis zu führen, daß ihre Arbeit wirklich etwas Neues und Besonderes bietet und darum nicht der Berechtigung entbehrt, so würde der Büchermarkt wirklich um ein Bedeutendes kleiner werden. Wieviel Lesebücher sind doch ohne diesen Nachweis erschienen — und wieviel werden noch, gestützt durch irgend welche günstigen Umstände, erscheinen! — Was G. Niecke schon 1844 betonte, gilt noch heute: „Keiner Bildungsanstalt thut ein gutes Lesebuch gerade jetzt mehr not, als der Volksschule. Ihrem Teiche Bethesda droht, so viele geschickte und ungeschickte Hände auch darin herumrühren, nachgerade eine Stagnation, wenn nicht ein gütiger Engel ihn in eine neue lebens- und heilkräftige Wallung versetzt. Dies könnte und sollte durch das Lesebuch geschehen!“ — Zwar soll nicht bestritten werden, daß einige Lesebuch-Werke in der letzteren Zeit veröffentlicht worden sind, welche Berechtigung haben, sich als neue Lesebücher zu bezeichnen und bezeichnen zu lassen; jedoch sind die Vorzüge dieser meist einseitiger Natur und entbehren des einheitlichen Zweckes, aus denen die etwa ausgesprochenen Grundsätze abgeleitet sein sollten.

2. Mängel. „Der Schule alten Stils“ — so erklärte H. Weber 1872 — „diente das Lesebuch nur zur Gewinnung der Lesefertigkeit. Der modernen Schule ist es mehr; es ist ihr Sprachbildungsbuch und ihr wesentlichstes Bildungsmittel zur Idealität, Humanität und Nationalität.“ Mit dieser Erklärung war in den siebziger Jahren ein pädagogisches Schlagwort gegeben, das in der mannigfaltigsten Weise gedeutet wurde. Namentlich das zu gleicher Zeit mit Webers Buche in neuer Auflage erschienene vielgerühmte Werk von Fr. Otto hatte den Lesebuch-Verfassern durch seine eigentümliche Auffassung von der Sprachbildung eine für lange Zeiten geltende Richtung gegeben. Darin heißt es: „Da die zu erwerbende Sprache unsere litterarische Sprache ist, so bildet unsere Nationallitteratur die Quelle, aus der sie schöpft, und das Schullesebuch hat diese Quelle in erster Linie zu eröffnen.“ — Seit der Befolgung dieser Tageslosung war zugleich eine andere gegeben, die man mit Th. Vogt als den „Encyklopädismus“ unserer Lesebücher gerügt hat. Denn nun wurde das Lesebuch eine Sammlung von Dichtungsarten und Prosastücken, in welcher gestissentlich jede einzelne Erscheinungsform unserer Litteratur mindestens durch eine Probe vertreten sein mußte. Noch heutzutage geht

Digitized by Google

diese Art von litterarischem Encyklopädismus herum in den sog. „Lebensbildern" deutscher Dichter. Ob in solchen Büchern für unsere Schüler „heute Scherz, morgen Ernst, heute Prosa, morgen Poesie bereit steht; ob heute ein heiliger Geist, morgen Laune, heute sinnlich, morgen übersinnlich, heute so, morgen ganz anders denkend, fühlend, handelnd, redend, auf die Leser einwirken will" (J. J. Ewich) — das ist den Encyklopädisten ohne Belang. Da nun, wie schon angedeutet wurde, auch Prosa-Stücke als Proben einer „litterarischen" Sprache im Lesebuche vertreten sein können, so wurden um ihrer hervorragend schönen Form, ihrer „Klassizität" willen realistische Lesestücke mit aufgenommen. Letztere sollten u. a. dem seit dem Erscheinen der preußischen Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 entstandenen Eifer für den Realunterricht gerecht werden und einer gewissen Einseitigkeit vorbeugen. Dadurch wurde nun das anfänglich „belletristische" ein „belletristisch-realistisches" Lesebuch und schließlich — um mit Fr. W. Dörpfeld zu reden — „ein Mädchen für alles". Gerade Fr. W. Dörpfeld hat wie kein anderer seine Stimme erhoben gegen die sog. litterarische Sprache im belletristischen Lesebuche: „Eine Sprachbildung, die sich vorzugsweise auf das belletristische Lesebuch stützt, wird notwendig einseitig: sie ist zu hochstelzig, zu wenig volksmäßig; sie hat nicht genug Fühlung mit dem wirklichen Leben, da dieses einen möglichst sachgerechten, klaren und einfachen Gedankenausdruck fordert." (Tid. Mat. S. 69.) — „Man hat sich weiß gemacht oder weiß machen lassen, daß die sog. realistischen Stücke, welche im belletristischen Lesebuche mit vorkommen, und hier als schön sprachliche Musterstücke stehen, das ersetzen könnten, was den dürren Leitfäden gebricht. Wie schon die kürzeste Überlegung finden muß, vermögen dieselben diesen Ersatz in keiner Richtung zu liefern, weder für das sprachliche Lernen, noch für das Lesenlernen. Denn da jene belletristischen Darstellungen, wie es nicht anders sein kann, durchweg viele sprachliche Erklärungen nötig machen, so können ihrer überhaupt nur wenige durchgenommen werden. Ihren eigentlichen Zweck, um deswillen sie in dem Buche stehen, in allen Ehren: allein was sollen diese wenigen Stücke dem sachlichen Lernen helfen — und ohne sprachliche und andere Erläuterungen helfen sie erst recht nicht — und wieviel Raum wird für die wirkliche Leseübung übrig bleiben, wenn das Erklären soviel Zeit weggenommen hat?" (a. a. O. S. 27.) Und nun ruft Fr. W. Dörpfeld nach einem „Reallesebuche", als dem pädagogischen Heilmittel, welches auch die realistischen Unterrichtsstoffe in den Dienst der Sprachbildung stellen kann. Die dadurch herangebildete Sprache des Schülers ist eine „naturwüchsig-gesündere" als die durch das belletristische Lesebuch erzeugte (Grundlinien, S. 44); sie zeigt diese Gesundheit in ihrer Wahrheit, Klarheit, ihrem Reichtum und ihrer Kräftigkeit; ja sie ist inniger und denkender, weil aus des Kindes eigenster Individualität kommend.*)

Der Hauptmangel unserer Volksschullesebücher besteht also in deren Encyklopädismus, der darum so üppig wuchern konnte, weil die Lesebuch-Verfasser von der Meinung ausgingen, daß das Lesebuch insofern Grundlage und Mittelpunkt der Sprachbildung sein kann, als es nur Proben der Sprache der Dichter und anderer bevorzugten Geister bietet, welche Proben in ihrer Zahl vielleicht zu beschränken sind durch Einfügen von mustergiltigen realistischen Stoffen. Eines Pädagogen u. a. bedarf es daher bei Abfassung von Lesebüchern eben durchaus nicht, und es ist H. Webers Wunsch redlich in Erfüllung gegangen, der in dieser Meinung sagt: „Zur Herausgabe eines musterhaften Lesebuches sollten sich mehrere Männer zusammenthun, tüchtige Kenner der deutschen Litteratur in ihren verschiedenen Verzweigungen." (Die Pflege nat. Bild. durch den Unt. in der Muttersprache, S. 138.) Weil eben nur ein tüchtiger Litteratur-Kenner befähigt war, ein musterhaftes Lesebuch herauszugeben, so konnte er erwarten, daß sein Lesebuch ebensowohl im Süden wie im Norden, im Westen wie im Osten des weiten deutschen Vaterlandes Eingang und Verwertung finden durfte. In dieser Hoffnung entstanden nun die sog. „Deutschen Volksschullesebücher" mit der Losung: „Das ganze Deutschland soll es sein!" — Diese Hoffnung geht aber von falschen Voraussetzungen aus. Selbst das encyklopädische Lesebuch mit seinem dualistischen Inhalte muß hier und dort Rechnung tragen Litteratur-Proben mit örtlicher Färbung; derartige Proben verlieren aber zumeist ihre Bedeutung über ihre örtliche Grenze hinaus. Wohl

*) Vergl.: Die psychologisch-pädagogischen Grundsätze, auf welchen Dörpfelds sprachunterrichtliche Reformvorschläge ruhen. — Evangelisches Schulblatt. 1895, IX. (S. d. Art. Leitfäden.)

Digitized by Google

kann ein eiserner Bestand, ein Kanon, zusammengestellt werden, welcher in allen Teilen Deutschlands gleiche Aufnahme, gleiche Verwertung finden kann; sollte dieser aber so umfangreich sein können, daß er Veranlassung geben kann, ein allgemein-deutsches, ein Reichs-Lesebuch genannt zu werden? — Die folgenden Darlegungen werden weitere falsche Voraussetzungen, auf denen der Gedanke eines Reichslesebuches beruht, offen legen. Nur möchte an dieser Stelle noch betont werden, daß selbst nicht gewisse volkswirtschaftliche und sog. humanitäre Rücksichten maßgebende Behörden zu bestimmen haben, um aus ihnen ein Recht und eine Pflicht zugleich abzuleiten, eine sehr notwendige Vielseitigkeit der Volksschullesebuch-Litteratur durch eine uniformierende Schablone zu beschneiden. Gerade ein freier Wettbewerb berufenster Arbeiter kann hier Vollkommenes schaffen und unter Anregung und Förderung der Schulbehörden ein befriedigendes — wenn auch nicht immer schnellen Gewinn bringendes — Arbeitsgebiet eröffnen.

Neben dem zu rügenden Encyklopädismus, der einseitigen Auffassung einer Sprachbildung im Schüler und einer von falschen Voraussetzungen ausgehenden Hoffnung auf möglichst weite Verbreitung eines Lesebuches, giebt es noch eine weitere Anzahl von Mängeln, die insbesondere C. J. Krumbach bereits (Geschichte und Kritik, II, S. 237—240) zusammengestellt hat. Wieviele Lesebuch-Verfasser haben sich um die Quellen gekümmert, aus denen ursprünglich ihre Lesebuchstoffe stammen, und im vollen Vertrauen auf ihre Schere alte Fehler, alte Nachlässigkeiten weiter verschleppt; wieviele haben aus Ehrfurcht vor einer Litteratur-Autorität Übertreibungen, Veraltetes, und wohl auch sachliche Unrichtigkeiten mit aufgenommen, oder wiederum aus falscher Scheu und „pädagogischen“ Rücksichten derbe und natürliche Ausdrucksweisen zugestutzt und höchst sittsam verwässert? — Insbesondere auch kann in den neuesten Lesebüchern beobachtet werden, wie die Verfasser Jagd machen auf neue Klassiker der Volksschullesebuch-Litteratur, oder vielleicht aus erklärlichen zarten Rücksichten Lesestoffe aufnehmen, welche besser unbenutzt geblieben wären. Nicht minder besteht noch die alte Neigung, Bruchstücke größerer Dichtungen ohne eine Abrundung abzudrucken und es dem Leser zu überlassen, die ganze Dichtung bei günstiger Gelegenheit anderswo zu genießen: Kurzum, es bestehen der Mängel noch viele, trotzdem fast jedes neu erscheinende Volksschullesebuch von manchem Beurteiler als epochemachend und bahnbrechend, dem Ideale eines Schulbuches am nächsten stehend, bezeichnet zu werden pflegt. (C. J. Krumbach, II, S. 8.)

3. Forderungen. Wie müßte denn nun das Ideal eines Volksschullesebuches charakterisiert werden?

Über das Ideal eines Lesebuches für Volksschulen hat wohl als erster Volksschullehrer J. J. Ewich in einem recht selten gewordenen Buche: „Was thut unserem erziehenden Unterrichte Not?“ vom Jahre 1834 eingehend geschrieben. Später (1844) hat G. Riecke „Erfordernisse eines Lesebuches für Volksschulen“ aufgestellt, bis etwa in den siebziger und achtziger Jahren Fr. W. Dörpfeld seine Reform-Schriften über Sachunterricht und Sprachbildung erscheinen ließ. C. J. Krumbachs „Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher“ aus den Jahren 1894—1896 hat schließlich auch zu der stehenden Frage in recht umsichtiger und förderlicher Weise Stellung genommen, nachdem die Verfasser der Schuljahre und ihre Freunde — wie Krumbach sagt — den kräftigsten Vorstoß gegen den Encyklopädismus in den Lesebüchern unternommen und auch positive Beiträge geliefert haben zur Lösung der Frage, wie die Lesebücher nach den Grundsätzen der Konzentration einzurichten seien.

Die grundlegendste Anforderung, die an ein Volksschullesebuch für den erziehenden Unterricht zu stellen ist, hat eben zu lauten: Das Lesebuch hat dem Konzentrationsgedanken Rechnung zu tragen! Es ist psychologisch erwiesen und kann sogar rechnerisch dargethan werden, daß Vorstellungsmassen von hoher Intensität und Klarheit sich länger im Bewußtsein erhalten, als solche geringerer Qualitäten. Daher ist es schon eine psychologische Notwendigkeit, ein „Sammelsurium“ von Lesestoffen zu vermeiden. Aber eine weitere psychologische Erfahrung bedingt es, die innerlich zusammenhängenden, Einheit und Stetigkeit erkennen lassenden Stoffe in Beziehung zu setzen zu allem Gesinnungs- und Sachunterricht der Schule. Während man erstere Forderung in neueren Lesebuch-Erscheinungen zu erfüllen bestrebt ist, harrt die ungleich schwierigere zweite Forderung noch ihrer Lösung. Für diesen Fall ist eben auch noch nicht die notwendige Voraussetzung gegeben: ein den Anforderungen einer pädagogischen Psychologie gerecht werdender Lehr-

Digitized by Google

plan! (S. d. Art. Lehrplan.) Es kann überhaupt von einem Lesebuche, das die einzelnen Lehrfächer in rechter Weise in Verbindung setzt, nicht wohl die Rede sein, solange wir noch keine nach den Grundsätzen der Konzentration eingerichteten Lehrpläne haben. Ein Versuch E. Thrändorfs, Zillers Lehrplan-System zur Grundlage eines Lesebuches zu verwerten, ist leider nicht fortgesetzt worden. Auch das mehrteilige „Vaterländische Lesebuch" von Th. Wiget und A. Florin, welches der Schweizer Jugend einen „in allen seinen Teilen innerlich zusammenhängenden" „nationalen" und „kulturgeschichtlichen" Stoff bieten will, ist trotz seiner großen Vorzüge nicht lebensfähig geblieben. Ferner ist zu verweisen auf Fr. Krönlein, Vaterländ. Lesebuch. 2. Aufl. Freiburg i. Br. 1897. Endlich ist eine Arbeit der Verfasser der Schuljahre noch im Fluß, welche Lesebücher für die einzelnen Schuljahre entsprechend ihrem Lehrplan-Systeme herausgeben. (Leipzig, Bredt.) Hoffen wir, daß dieses Unternehmen sich immer zweckmäßiger entwickele. Freilich ist wenig Aussicht auf Einführung solcher Lesebücher vorhanden. Denn welche Schulbehörde setzt Lehrplan und Lesebuch in Wechselbeziehung? Man wählt einfach unter den vorhandenen „gangbaren" Lesebuch-Werken das jenige aus, welches einem oder mehreren praktischen Schulmännern noch am zweckmäßigsten erscheinen konnte. Und doch müßte zuerst ein für eine bestimmte Schulgattung eines bestimmten Ortes festgelegter Lehr- und Pensenplan folgende Fragen an ein Lesebuch stellen:

a) **Berücksichtigt es in seinen Lesestücken das charakteristisch Landschaftliche neben dem allgemeineren Nationalen und allgemeinsten Weltbürgertum?** — Nach der Apperzeptionslehre liegen die Wurzeln des Charakters in der Anhänglichkeit an die angestammte Heimat, welche letztere etwa gegeben ist durch einen Flußlauf, durch eine Tief- oder Hochlandschaft mit eigentümlichen Beschäftigungsweisen, Sitten, Ausdrucksweisen — also durch geographische und kulturelle Grundlagen. Man weiß, welche Macht in den Eindrücken liegt, die die Heimat mit ihrer vielseitigen Sphäre auf das Kind einwirken läßt; man weiß auch, wie gewaltig die heimatliche Ausdrucksweise die kindliche Sprachentwickelung beeinflußt,*) und daß nur der ein Recht hat, auf der weiten Welt ein Bürger zu heißen, der in der Heimat, im Vaterlande heimisch ist. Das erwähnte Lesebuch der Schweizer dürfte als Muster hierbei zu gelten haben. Man greife also nicht nach einem uniformen, allgemeinen deutschen Lesebuche, das vielleicht noch vor 25 Jahren zur Festigung nationaler Gesinnung in manchen Gegenden Deutschlands am Platze war; jetzt gebe man einer berechtigten Stammesentwickelung Raum und bevorzuge Lesebücher mit landschaftlicher Färbung!

b) **Berücksichtigt das Lesebuch bei seiner Anordnung von Lesestoffen den psychischen Entwickelungsgang im Kinde?** — Nach Ewich muß das Material des Lesebuches entweder selbst aus dem Konkreten ins Abstrakte hinüberführen, wie der Lehrer solches bei dem Anschauen körperlicher Gegenstände veranlaßt, oder es muß sich mit Kombinationen von Elementen befassen, die dem Schüler bereits klar in der Seele zur Verarbeitung vorliegen. Es sind also die der jeweiligen psychischen Entwickelungsstufe des Schülers entsprechenden Sprach- und Denkformen bei den Lesestücken zu berücksichtigen und fortschreitend, entsprechend dem geistigen Wachstume des Kindes, eine Abstraktion erkennen zu lassen, die den vollen, frischen und warmen Lebensgehalt der Sprache wohl allmählich zurücktreten, aber niemals ganz abstreifen und verlieren läßt. Diese Forderung wird erfüllt u. a. dadurch, daß die Poesie in den ersten Lesebüchern vor der Prosa, plastisch erzählende und behaglich breit berichtende Stoffe vor den belehrenden, reflektierenden den Vorrang haben müssen. Allerdings dürfte mit diesen kurzen Andeutungen die vorstehende Frage nicht als beantwortet zu gelten haben; sie bedarf zur ausreichenden Beantwortung eingehender Studien, die den hohen Wert einer pädagogischen Psychologie erkennen lassen könnten.

c) **Wird im Lesebuche eine kulturgeschichtliche Entwickelung beachtet?** — Das heißt: Da das Kind durch den erziehenden Unterricht zum Bewußtsein des echt menschlichen (sittlich-religiösen) Lebens und der Aufgabe desselben, sowie zur sicheren Verfolgung des Lebenszweckes zu führen, sein Denken, Fühlen und Wollen sowohl mit den ewigen Forderungen, als auch mit den vernünftigen

*) „Das Hochdeutsche als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache." — R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule.

Digitized by Google

Forderungen der Zeit in selbstbewußten Einklang zu bringen ist, so müßte das Volksschullesebuch eine geschichtliche Darstellung dieser Lebensentwickelung aufweisen, durch welche der Schüler auf einen Standpunkt gestellt wird, von welchem nicht nur der gegenwärtige Zustand der Menschheit, sondern auch der Gang seiner Entwickelung selbst überblickt werden könnte. Ein solcher Entwickelungsgang in Bezug auf Religionserkenntnis und religiöses Leben, auf Naturerkenntnis und das Leben der Menschen in der Natur, auf die Kenntnis vom Menschen selbst, kann natürlich weder nach Breite noch nach Tiefe erschöpfend gegeben werden; es soll davon vielmehr nur so viel vorgebracht werden, als erfordert wird zu einem lebensvollen, dem kindlichen Geiste und Gemüte anschaulichen Charakterbilde. G. Riecke, dem wir hier folgen, giebt a. a. O. eine eingehende Gliederung, gewissermaßen einen übersichtlichen Stoffplan dieses kulturgeschichtlichen Ganges, aus welchem besonders das Kapitel von der Kenntnis des Menschen als recht beachtenswert hier seine Stelle finden soll: Es ist der Mensch zu schildern nach seiner leiblichen und geistigen Anlage, nach seiner Bestimmung und Vervollkommnungsfähigkeit. Auch auf das häusliche Leben, das Leben in der Familie und ihre Bedeutung ist der Blick zu lenken, auf Familieneinrichtungen unter verschiedenen Völkern ist hinzuweisen. Es ist ferner das bürgerliche Leben, der Staat, die Staatsverfassung, der Verkehr der Völker im Handel, in den Gewerben, in Krieg und Frieden zu skizzieren; auch die Geschichte der wichtigsten Erfindungen, der Künste und Wissenschaften ist zu erwähnen. Schließlich ist der Mensch im kirchlichen Leben zu betrachten, die Kirche, deren Verfassung, Festzeiten, Festfeiern, Thätigkeiten und Anstalten zur Beförderung des Reiches Gottes aus älterer und neuerer Zeit zu berücksichtigen, soweit — fügen wir hinzu — als konkrete Unterlagen zu derartigen Betrachtungen ohne Zwang gegeben werden können. Gerade die Notwendigkeit einer Einführung in eine sog. Bürgerkunde, in die Volkswirtschaftslehre durch das Lesebuch, wird heutigentages von verschiedenen Seiten bestritten, und doch müssen unsere Volksschüler, die leider nur zu einem geringen Teile Fortbildungsschulen nach der Volksschule besuchen, gefestigt werden in vaterländischer Gesinnung, um später ihre Bürgerpflichten gegenüber mannigfachen Verführungen erfüllen zu können.

Zumeist haben wohl Lesebuch-Verfasser Stoffe derartiger Gedankenkreise von ihren Lesebüchern aus dem Grunde ferngehalten, weil ihnen anschauliche Bearbeitungen fehlten, und unkindliche Darstellungen ihnen mit Recht zuwider waren. Hier ist daher für Berufene noch ein Feld, das reicher Arbeit wartet.

d) Steht der belletristische Teil im rechten Verhältnisse zum realistischen im Lesebuche? Nicht kann in der folgenden Antwort die von Dörpfeld leider nur angeregte und von seinen Schülern nicht erheblich geförderte Angelegenheit der Real-Lesebuch-Angelegenheit gelöst werden. An dieser Stelle soll nur gefordert werden: Man lasse den schön-sprachlichen Teil mehr als bisher zurücktreten vor dem realistischen. Nur solche belletristische Lesestoffe finden Aufnahme, welche „die durch Glaubenskraft und Lebensweisheit erzeugte Würde der Gesinnung, die Basis einer edlen Innenwelt des Menschen“ direkt erzielen, (Ewich a. a. O.) — oder sich direkt in den Dienst der Charakterbildung stellen. Und wenn sich die realistischen Stoffe, die den Charakter der Klassizität an sich tragen müssen, in den Dienst der Sprachbildung stellen lassen und zugleich — wie die Verfasser der Schuljahre erklären — einzelne Teile des Sachunterrichts vorbereiten, an verschiedenen Stellen das dort angeregte Interesse fortleiten, bestimmte Teile des Sachunterrichts zum Abschluß bringen und die Verbindung einzelner Reihen des Sachunterrichts herstellen, so dienen sie indirekt der Charakterbildung. Da die realistischen Stoffe und namentlich Lesestücke, die das wirkliche oder phantasierte Erfahrungsleben zu schildern haben, auch in poetischer, schönsprachlicher Form im Lesebuche auftreten werden, so ist ein genaues Trennen und Abwägen eines belletristischen und realistischen Teiles geradezu unmöglich. Oder es müßte das Lesebuch wie das Ewich a. a. O. forderte*), aus Teillesebüchern bestehen, von denen eines den belletristischen Lesestoff, gewissermaßen einen Canon von „Musterstücken“ (nach G. Riecke) enthielte, während die anderen das Gemeinnützigste aus der Naturwissenschaft, Erdkunde, Geschichte, der Schule der Lebensweisheit zu fassen hätten.

*) Auch Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen 1884, S. 47 erklärte: „— wollen wir aus diesem heillosen Nebel ganz herauskommen, dann muß das belletristische Lesebuch auf allen Stufen von dem Reallesebuche streng geschieden werden.“ —

Digitized by Google

4. Verfasser. Aus dem Vorstehenden ergiebt sich, daß nicht die Schere und 99 alte Lesebücher einen Lesebuch-Verfasser befähigen, ein neues hundertstes Lesebuch herauszugeben. Auch „die tüchtigen Kenner der deutschen Litteratur" sind stark angezweifelt worden in ihrer alleinigen Befähigung als Herausgeber eines Lesebuches. Ja, wer ist denn dazu befähigt? — Vor allen Dingen sollte doch dazu ein psychologisch geschulter Pädagog befähigt sein, welcher die Entwickelung des individuellen kindlichen Geistes und auch sein und anderer Völker Seelenleben kennt. Ein Lesebuch-Verfasser muß aber auch Kulturgeschichte mit all ihren vielen Verzweigungen studiert haben, die sich auf das soziale, wirtschaftliche, geistige und a. m. Leben beziehen mögen. Dabei ist insbesondere an den Sprachforscher zu denken, welcher mit der Liebe A. Hildebrands zur deutschen Sprachwissenschaft ausgerüstet, den Entwickelungsgängen der gesprochenen und geschriebenen Sprache nachgehen, und die Klassizität der Lesestoffe nach ihrer Form prüfen kann.

Aus diesen Andeutungen geht hervor, daß ein einziger Unternehmer zu viel unternimmt. Das ideale Volksschullesebuch stellt zu hohe Anforderungen, als daß ein Einziger sie erfüllen könnte. Es müssen sich mehrere, viele Berufene zusammenfinden, welche ein Volksschullesebuch herauszugeben haben. Der praktische Schulmann verbinde sich mit dem Sprachforscher und Litteratur-Kenner, mit dem Historiker, Naturforscher und Volkswirtschaftler und sichere, indem er die Oberleitung übernimmt, den einheitlichen Aufbau des idealen Lesebuches: Soviel ist gewiß, daß wir große Männer genug haben, die der Wissenschaft, sowie auch der schönen geistvollen Darstellung derselben gewachsen sind, um als große Lehrer der Menschheit aufzutreten. Viele Schätze liegen schon lange bereit da, mancher Stoff ist noch neu zu bilden, anderer bedarf der Umbildung. Wenn nur erst der alte Gedanke sich durchringen wollte, daß nicht Jedermann, „der kaum die Feder rühren kann", ein Lesebuch „zusammenstoppeln" darf, sondern daß nur „ganz vorzügliche Männer Teile hierzu liefern können!" (Ewich.) — Dann wird auch das schon in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts von verschiedenen Seiten gewünschte Ideal eines Volksschullesebuches zu erreichen sein.

5. Stellung der Schulverwaltung zur Lesebuchfrage. Aber freilich gutes Ding will nicht bloß Weile und tüchtige Arbeit haben, sondern auch Anregung und Unterstützung. Die Anregung darf nicht gegeben sein durch die Hoffnung auf schnellen Gelderwerb. Es ist hier zu denken an eine wahrhaft edle Aufgabe der Schulaufsichtsbehörden. „Wäre eine Regierung über das Ideal eines Lesebuches mit sich einig, und wie leicht könnte sie durch Veranlassung öffentlicher Diskussionen dahin kommen: so würden sich bei einiger Ermunterung auch Männer finden, die nach den aufgestellten Prinzipien und anderen Forderungen um den Preis der besten Arbeit rängen. An gutem Willen, etwas Vortreffliches hervorzubringen, fehlt es nicht, wenn derselbe nur in Anspruch genommen und gehörig beachtet und geehrt wird. Alles — und das ist notwendig — was aber angeordnet wird, muß als vervollkommnungsfähig, nicht als schon vollkommen angesehen werden, und jedem Lehrer muß es freistehen, die Mängel jederzeit und öffentlich zur Sprache zu bringen, zu belehren oder sich belehren zu lassen. Der Staat setze einen Ehrenpreis auf Verbesserung eines Mangels, und es wird Leben und Thätigkeit unter den denkenden Köpfen auch für diesen Zweck sich zeigen. Die Regierung aber lasse das Resultat solcher Forderungen öffentlich prüfen und wähle dann, öffentlich genau motiviert, dasjenige aus, was als das Beste anerkannt wird. Ein künftiger Verbesserer weiß dann, worauf er zu achten hat". — „Zwar kann die Regierung in ihren Anordnungen hier und dort, wie die besten Lehrer des Landes, bei aller Sorgfalt fehlen, aber sie wird der Wahrheit und Zweckmäßigkeit immer näher kommen, da alle ihre Anordnungen doch nur so lange gelten, bis zu irgend einer Zeit Besseres gefunden und allgemeiner anerkannt wird, wenn sie dann selbst zur Verordnung des Besseren dankbar bereit sein muß. Auf diese Art wird das Bessere der Zeit bemerkt, und Besseres für Gegenwart und Zukunft mit jedem Tage erzielt." Diese Wünsche J. J. Ewichs dürften aber eine große Umwälzung in der bisherigen Praxis des Lesebuch-Geschäftes veranlassen. Bequemer und schneller zu einem gewissen Ziele führend würde es sein, wenn eine Schul-Aufsichtsbehörde einfach ihr genehme Schulleute bestimmt und nun unbekümmert um jede etwaige Kritik von diesen ein Lesebuch für ihren ganzen Verwaltungsbezirk ausarbeiten läßt; es bedarf dann gar nicht einmal der Bezeichnung der Verfasser; der Verleger giebt das auf Bestellung gelieferte Schulbuch eben im höheren Auftrage in

Digitized by Google

den Buchhandel — und die Ortsschulbehörden werden gezwungen, es einzuführen. Zu welchem Ziele solches Verfahren führen wird, kann aus den vorstehenden Erörterungen prophezeit werden. Hoffen wir, daß sich in landwirtschaftlich abgegrenzten Schulbezirken viele Vereinigungen von Schulleuten unter Heranziehung von früher bezeichneten Forschern bilden, welche durch ihre gründlichen Studien einer Schulaufsichtsbehörde, in deren Bezirken noch ein Wirrwarr von Ansichten und Meinungen über das Ideal eines Volksschullesebuches herrscht, vorarbeiten, daß sie von der Tüchtigkeit und Sachlichkeit der Mitarbeiter überzeugt nur leitend und fördernd mitzuwirken hat. „Die freie Kritik wird nicht eingeschränkt" — versicherte in der Kammer-Verhandlung vom 30. April 1897 der preußische Unterrichtsminister Dr. Bosse — „der freien Thätigkeit können wir andererseits aber auch nicht freien Lauf lassen, denn es giebt sehr schosse Lesebücher."—

Litteratur: C. J. Krumbach, Geschichte u. Kritik der deutschen Schullesebücher I. II. Leipzig, Teubner. — Joh. Jac. Ewich, Was thut unserem erziehenden Unterrichte not? Elberfeld 1834, Schönian.' — Gustav Riecke, Deutsche Vierteljahrsschrift 1844, II. Stuttgart und Tübingen. S. 186—211. — Friedr. Wilh. Dörpfeld, Gesammelte Schriften. Gütersloh, Bertelsmann. — Hugo Weber, Die Pflege nationaler Bildung. Leipzig 1872, Siegismund & Volkening. — Friedr. Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. Erfurt u. Leipzig 1872, Körner. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Dresden 1889, III. Schuljahr. — Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig u. Berlin 1890, Klinkhardt. — Th. Wiget u. A. Florin, Vaterländisches Lesebuch. Davos 1888, Richter. — Lesebücher für das II. und III. Schuljahr, bearbeitet v. d. Verf. der Schuljahre, H. Bredt. Leipzig. — Theod. Vogt, Der Encyklopädismus und die Lesebücher. Wien 1878, C. Gerolds Sohn — T. Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik. Dresden 1886, Bleyl & Kämmerer. — Ad. Diesterweg, Wegweiser, I. Essen 1850, Bädeker. S. 456 ff. — L. Kellner, Der deutsche Sprachunterricht, Pädag. Jahresbericht, VI. S. 68 ff. Leipzig 1852, Brandstetter. — G. Reydner, Zur Theorie des Unterklassenlesebuches, Nürnberg 1895. — Derf., Drei wichtige Kapitel vom Unterklassen-Lesebuche. Prakt. Schulmann, 42, 1893. — B. Maennel, Zur Reform des Volksschullesebuches, Geschichtliche Beiträge, Aus dem pädag. Universit.-Seminar zu Jena. Langensalza 1897, Hermann Beyer & Söhne.

Halle a. d. S. B. Maennel.

Lesebuch in der höheren Schule

s. Deutscher Unterricht, I. Bd. S. 652 ff.

Lesemaschinen

s. Leseunterricht

Lesen, hygienisch

Eine Schrift, die von einem Auge noch in einer Entfernung von 6 m gelesen wird, kann von demselben auch auf bedeutend kürzere Entfernung — herab bis zu $^1/_{12}$ m gelesen werden. Wenn wir diese Schrift in der größten Entfernung von 6 m lesen, so erfordert dies keine Anstrengung des Auges. Jede Annäherung der Schrift an unser Auge, wenn sie auch noch so gering ist, nötigt zu einer Thätigkeit der Muskeln des Auges, nämlich der Akkomodationsmuskeln und der die Bewegung des Augapfels bewirkenden Augenmuskeln. Durch anhaltende Anstrengung dieser Muskeln wird Kurzsichtigkeit erzeugt (H. Cohn). Die Aufgabe der Hygiene ist es nun, die Arbeit dieser Augenmuskeln ganz unnötig zu machen oder sie doch auf ein Minimum herabzusetzen.

Zu einer Annäherung an die Schrift und damit zu einer Anstrengung der Muskeln des Auges wird Veranlassung gegeben, wenn die Beleuchtung eine ungenügende ist. In diesem Falle sind die Bilder auf unserer Netzhaut undeutlich, und zwar in um so höherem Maße, je ungünstiger das Licht. Um diese Bilder nun doch noch genügend zu erkennen, nähern wir den Gegenständen das Auge mehr und mehr. Zum Beweise hierfür teilt H. Cohn folgende Ergebnisse mit: Wenn bei gegebener Lichtintensität eine Schrift noch in 60 m Entfernung gelesen wurde, so wurde sie

bei $^1/_4$ Lichtintensität auf 47—36 m Entfernung
„ $^1/_8$ „ „ 42—24 „ „
„ $^1/_{16}$ „ „ 38—12 „ „
gelesen.

Die Untersuchungen von Uhthoff haben ergeben, daß die Sehschärfe bei einer Lichtstärke von 33 Meterkerzen*) am besten ist, und daß sie bis zu 10 Meterkerzen langsam, bei weiterer Herabsetzung aber rapide abnimmt. Cohn hält 50 Meterkerzen für das beste Licht. Die Beleuchtung wird daher um so besser ihren Zweck erfüllen, je mehr sie sich der Licht-

*) Unter Meterkerze versteht man die Helligkeit, welche durch eine Normalkerze auf einer 1 m entfernten, senkrecht stehenden weißen Fläche erzeugt wird.

Digitized by Google

stärke von 33—50 Meterkerzen nähert. Als Minimum des Lichtes für einen Platz im Schulzimmer nimmt man 10 Meterkerzen an, wobei aber vorausgesetzt werden muß, daß auch die am ungünstigsten beleuchteten Plätze an dunkeln Tagen noch diese Lichtmenge erhalten.

Bei guter Beleuchtung kann Schrift von bestimmter Größe nicht nur auf größere Entfernung, sondern auch schneller gelesen werden als bei geringerer Lichtintensität. Von dieser Erfahrung ausgehend, ließ Cohn von Versuchspersonen sog. Bourgeois-Frakturschrift lesen. Während von dieser Schrift bei hellem Tageslicht 16—17 Zeilen in der Minute gelesen wurden, wurde bei künstlicher Beleuchtung in der Stärke

von	2	Meterkerzen	6	Zeilen
„	4	„	8	„
„	8	„	10	„
„	10	„	12	„
„	50	„	16	„

gelesen.

Wenn wir hiernach, so führt Cohn aus, eine Intensität von 50 Meterkerzen als die beste Beleuchtung bezeichnen müssen, so wollen wir doch auch nichts Unbilliges verlangen und schlagen als das Minimum der hygienischen Forderungen nur den fünften Teil derjenigen Lichtmenge vor, bei welcher man am besten sehen kann, also 10 Meterkerzen.

Da aber in den meisten Schulen die durch künstliche Lichtquellen erzeugte Beleuchtung der Schülerplätze dieser Minimalforderung nicht entspricht, so sollte nur bei heller Tagesbeleuchtung, nicht aber bei künstlichem Lichte gelesen werden.

Allgemein wird daran festgehalten, daß das Auge mindestens 30—35 cm von der Schrift entfernt bleiben muß, da es im gesunden Zustande wohl imstande ist, normale Schrift in dieser Entfernung zu erkennen. Sobald auf den dunkelsten Plätzen der Klasse die Druckschrift der daselbst gebrauchten Bücher nicht mehr auf $^1/_2$ m gelesen werden kann, ist nach Wehmer mit dem Lesen aufzuhören und an dessen Stelle ein andersartiger Unterricht zu setzen.

Das Lesen kann schädlich wirken, wenn die Bücher hinsichtlich der Schrift und des Papiers nicht den an sie zu stellenden Forderungen genügen. Für letztere können wir auf den Artikel „Bücher und Hefte" verweisen, zu dem hier nur noch einzelne Ergänzungen gegeben seien. Schon 1865 hören wir von v. Arlt folgende Klage: Wie viel leiden die Augen durch die Tauchnitzschen Stereotypausgaben der griechischen und lateinischen Klassiker, wie viel durch den Perldruck der Groschenbibliotheken deutscher Dichter und Schriftsteller, sowie durch den Diamantdruck der Taschenwörterbücher, in denen wohl 50 Wörter mit einer ganzen Anzahl gleicher Anfangsbuchstaben auf einer Seite stehen und den suchenden Blick verwirren, wieviel durch die niedlichen Landkärtchen, deren Ortsbezeichnungen man durch ein Vergrößerungsglas betrachten möchte, um sie zu erkennen. Die Zahl derer, welche auf diese Art um die Sehweite, Ausdauer und Schärfe ihrer Augen gekommen sind, ist in der That nicht gering. Späterhin sind dann von Javal, Horner, Blasius, H. Cohn, Soennecken u. a. die hygienischen Anforderungen an Druck und Papier der Schulbücher formuliert, und man muß gestehen, daß die Schulbücher, die in den letzten Jahren erschienen sind, zum großen Teile durchaus billigen Ansprüchen genügen. Nach Cohn sind hierbei folgende Punkte zu beachten: Höhe des kleinen lateinischen n nicht unter 1,5 mm, Durchschuß mindestens 2,5 mm, die geringste Dicke des Grundstriches 0,25 mm, die größte Zeilenlänge nur 100 mm und die größte Zahl der Buchstaben auf einer Zeile nur 60; das Papier sei gleichmäßig dick, mindestens 0,075 mm stark mit möglichst wenig beigemengtem Holzstoff, satiniert, ohne Schattierung, sorgsam getrocknet und ohne Glanz.

In den Schulbüchern für die Unterklasse müssen die Buchstaben thunlichst groß sein, damit sie um so leichter von den Schülern erkannt werden können. Je kleiner die Formen sind, um so mehr wird sich das Auge der Schrift nähern, ein Bestreben, dem die neu in die Schule eintretenden Schüler schon an und für sich nachzugeben geneigt sind. Ferner ist es notwendig, daß in den Schulbüchern der Unterklasse die Buchstaben nur allmählich an Größe abnehmen, um das Auge nach und nach an die kleinen Formen zu gewöhnen. — Für die Erhaltung der Sehschärfe ist es auch von Vorteil, wenn für den ersten Lesenunterricht Wandtafeln oder Lesemaschinen Verwendung finden. Indem das Kind die großen Buchstabenformen auf weitere Entfernung liest, wird nicht nur die Anstrengung des Auges gegenüber dem Sehen in der Nähe vermindert, sondern die Kinder können dabei auch mit Benutzung der Schulbanklehne eine bequeme aufrechte Körperhaltung einnehmen.

Digitized by Google

Bezüglich der Schrift sind auch noch die Wandkarten, Wandtafeln und Schiefertafeln zu erwähnen, obgleich diese noch in besonderen Artikeln besprochen werden. Wandkarten und Wandtafeln müssen so aufgehängt bezw. aufgestellt sein, daß ihre Schrift von allen Schülerplätzen aus sichtbar ist. Um die das Auge so sehr schädigenden Reflexe zu vermeiden und damit die Lesbarkeit der Schrift zu erhöhen, sollen die Karten nicht glänzend, nicht gefirnißt sein, während die Wandtafeln aus Schiefer, aus einer entsprechenden Unterlage mit Schiefer- oder anderem Anstrich, aus mattem Glase, aber nicht mit Lacküberzug hergestellt werden. Die Schreibfläche muß mit der Schrift einen thunlichst scharfen Kontrast bieten. Wie bezügliche Untersuchungen ergeben haben, ist schwarze Schrift auf weißem Grunde von allen Farbenzusammenstellungen am weitesten lesbar, weiß auf schwarz etwas weniger weit, weiß auf grau in noch kürzerer Entfernung. Dasselbe gilt von den Schreibtafeln der Schüler (Schiefertafel).

Da das Lesen schädigend durch seine lange Dauer wirken kann, so sollte die ununterbrochene Dauer desselben bei den jüngsten Altersklassen nie über 10—15 Minuten ausgedehnt werden; auch bei den höheren Altersstufen ist eine Beschränkung in dem ununterbrochenen Lesen erwünscht. Insbesondere ist darauf zu achten, daß nie zwei Lesestunden nacheinander zu liegen kommen.

Das Lesen kann auch die Körperhaltung (s. dort) nachteilig beeinflussen. Der Lehrer halte darauf, daß die Schüler, sobald das Nachfahren mit dem Finger längs der Zeilen nicht mehr nötig ist, das Buch so schräg mit beiden Händen auf dem Tische halten, daß bei etwas — aber nur wenig — nach vorn geneigtem Kopfe die Verlängerung der Augennachsen möglichst senkrecht auf die Lesefläche fällt.

Die Schüler sind wiederholt darauf hinzuweisen, daß das andauernde Lesen sowie das Lesen bei ungenügender Beleuchtung zu Hause auf die Augen schädlich wirkt.

Litteratur: Cohn, Über den Beleuchtungswert der Lampenglocken. Wiesbaden 1885. — Hoffmann, Lehrbuch der Schulgesundheitspflege. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1891. — Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien 1892. — Janke, Die Beleuchtung der Schulzimmer. Langensalza 1892, Hermann Beyer & Söhne. — Wehmer, Grundriß der Schulgesundheitspflege. Berlin 1895. — Baginsky, Handbuch der Schulhygiene. 1897.

Berlin. O. Janke.

Lesen, Lesenlernen, Lesenlehren

I. Lesen. 1. Wie gliedert sich der Lesevorgang? 2. Was ist das Wesentlichste beim Lesen? II. Lesenlernen. 1. Was ist falsch beim bisherigen Lesenlernen? 2. Wie ist man auf so dürftigen Lesestoff verfallen? III. Lesenlehren. 1. Wie kann Lesen als Inhaltgewinnen gelehrt werden? A. Der Leselehrer. a) Forderungen. b) Ein Beispiel. α) Vorbereitung. β) Text. γ) Verfahren. B. Die Vorübungen. a) Elemente. α) Verbindung von Vokallaut und Buchstabe. β) Verbindung von Konsonantlaut und Buchstabe. b) Verschmelzungen. α) Reihe. β) Inhalt. 2. In welcher Zeit soll das Lesen gelehrt werden? A. Dauer. B. Anfang. C. Stundenausmaß. 3. An welcher Schrift soll das Lesen gelehrt werden? A. Druckschrift. B. Schreibschrift. C. Schreiben. Schlußgedanke.

I. Lesen. 1. Wie gliedert sich der Lesevorgang? Lesen kann, wer es versteht, geschriebene oder gedruckte Sätze in Gedanken umzusetzen. Diese Umsetzung geschieht gewöhnlich nicht unmittelbar, sie vollzieht sich mit Hilfe von Worten, mögen sie nun gesprochen oder nur gedacht werden. So gliedert sich der Leseprozeß in 2 Akte, in einen mechanischen und einen geistigen: vom Zeichen zum Wort — vom Wort zum Gedanken. Der Buchstabe wird gesehen, der Laut wird reproduziert, die Laute werden verbunden (ausgesprochen oder gedacht): das Wort wird gebildet. Das Wort ruft die Vorstellung wach, die mit ihm verknüpft ist, die Vorstellungen treten in die vom Texte geforderte Verbindung: der Gedanke entsteht. Der mechanische Akt kann sehr abgekürzt werden, indem der (erwachsene) Leser unmittelbar an das Wortbild das Wort und an dieses die Sachvorstellung anschließt, ähnlich wie es beim Lesen chinesischer und ägyptischer Schriftbilder geschieht. Aber überall spielen sich beim Leser zwei Akte ab. Der erste hat als Endergebnis das Wort, der zweite den Gedanken.

So überall, wo in der Welt Menschen der Arbeit sich hingeben, Schriftzeichen zu entziffern. So beim Gelehrten, der über einer alten, wiedergefundenen Handschrift gebeugt sitzt, vergangener Jahrhunderte Ideen wieder zu neuem Leben zu erwecken; so beim Sohn der Wüste, der die Meldung von der Ankunft seiner Feinde auf ein Palmblatt geschrieben erhält; so bei dem, der gläubigfrohen Herzens aus heiliger Schrift seiner Seele Trost und Heil sich erliest.

2. Was ist das Wesentlichste beim Lesen? Überall muß man festhalten: die mechanische Arbeit ist Vorbedingung — unerläßliche sogar,

Digitized by Google

aber sie macht nicht das Wesen der Sache aus. „Lesen und Schreiben ist Gedankenarbeit, Gedankenbewegung, Gedankenbewältigung durch die Schrift“ (Pickel). Das Wesentliche ist immer die Beschäftigung und die Bereicherung des Geistes, ohne welche wir uns ein Lesen überhaupt gar nicht recht denken können — außer in einem Falle: beim Lesenlernen.

II. Lesenlernen. **1. Was ist falsch beim bisherigen Lesenlernen?** Es muß ausgesprochen werden: Beim Lesenlernen werden die Kinder nicht nur genötigt, ihre Kraft an Zusammenhang- und darum Wertlosem zu verschwenden, sondern es ist auch das Lesenlernen, wie keine andere Arbeit in der Schule, auf das vortrefflichste geeignet, die Kinder an eine armselige Gedankenbewegung zu gewöhnen und ihre Aufmerksamkeit zu zerstreuen, also zwei Hauptforderungen der Pädagogik: Reichtum an zusammenhängenden und wertvollen Gedanken und Konzentration des Geistes mit einigem Erfolge entgegenzuwirken. Und zwar geschieht es deswegen, weil immer noch die Leistung der mechanischen Arbeit so sehr im Vordergrunde steht, daß der Inhalt darüber ganz zurückgedrängt wird.

Wie fade ist der Text auch der besten Fibeln! Wird je ein Kind wieder gern zu dem Buche greifen, dem es die Kenntnis eines so wichtigen Bildungsmittels verdankt? Sicher nicht, denn selbst wenn in einigen guten Fibeln in die ersten Laute auch inhaltlich in vortrefflicher Weise eingeführt wird (ähnlich wie es Hollkamm thut, Prax. d. Erz. 1897), so daß in der That ein Interesse erwachen kann, so folgen doch in allen Fibeln darauf mehr oder weniger zusammenhangslose Wortreihen, Sätze, die inhaltlich in keiner Beziehung stehen, kurz Dinge, die nur liest, wer muß, aber keiner, den sachliches Interesse dazu treibt.

„Der Dorn, der Durst, der Daumen, der Degen, der Dolch, der Donner, David, Dietrich, Dienstag.“

Was in aller Welt haben diese Dinge sachlich miteinander zu thun? Kommt ein solcher Lesestoff irgendwo sonst in der Welt noch vor, irgend wo anders, als in der Fibel? Als in dem Buche, das doch am notwendigsten hätte, interessant zu sein? Bei dem doch gerade Inhalt und Leben zu finden sein müßte!

„Ich reiche, weiche, räche, piche, richte, flechte .... wir ächzen, lechzen .... üblich, südlich, weichlich . . .. sandig, waldig, ledig, eilig, selig, felsig.“

Was soll das arme Kind aus diesem Unsinn machen?

„Die Lehrer lehren. Der Zahn ist hohl. Die Fahnen wehen. Wir fahren mit dem Kahne. Der Sohn ehrt den Vater. Die Bären wohnen in Höhlen. An der Mühle ist ein Wehr. Manche Rehe sind zahm.“

Aus der Schulstube ins Krankenzimmer, vom Exerzierplatze nach dem Fluß, aus einer friedlichen häuslichen Scene in die Höhle des Bären, vom plätschernden Bache auf die stille Waldwiese — und das alles in 8 Sätzen! Was soll das Kind sich dabei denken? Entweder das Kind denkt sich nichts dabei, und sein Geist bleibt leer an sachlichen Vorstellungen, und es gewöhnt sich daran, mechanisch hinzulesen, ohne auf die Bedeutung zu achten;

oder es reproduziert die Vorstellungen und reiht sie nackt und kahl aneinander, ohne auf den Zusammenhang zu achten, und seine Vorstellungen bleiben vereinzelt und inhaltarm und es gewöhnt sich an ein oberflächliches Denken beim Lesen;

oder aber es knüpft das Kind an jedes Wort eine Gedankenreihe aus den verschiedensten Gedankenkreisen an, und seine Aufmerksamkeit wird — bald da-, bald dorthin gezogen, — zerstreut und zersplittert.

Gebildet, inhaltlich bereichert, erzogen zu rechtem Denken wird es dadurch nicht, das wird niemand behaupten wollen.

Aber es lernt doch lesen. D. h.: Es lernt den Mund aufmachen auf gewisse Lichteindrücke hin und gewöhnt sich, daß man dabei möglichst wenig denken dürfe.

2. Wie ist es zu erklären, daß man auf solchen dürftigen Lesestoff verfiel? Der geistreiche Versuch Jacotots, die Unnatur im Lesenlernen zu beseitigen, inhaltlich zusammenhängende und inhaltlich wertvolle Stoffe zur Grundlage des ersten Lese-Unterrichtes zu machen, ist gescheitert. Er mußte scheitern, weil Lesenlernen eine schwere Sache ist, und die Schwierigkeiten bei der Jacototschen Methode in der That unnötig vermehrt werden, so sehr, daß sie dann fast unüberwindbar sind.

Lesenlernen ist deshalb so schwer, weil eine große Anzahl von Elementen eingeprägt werden muß und zwar so, daß sie jederzeit schnell und sicher reproduziert werden können, und weil die Elemente außerdem im Augenblicke mit einander verbunden werden müssen.

Ein Doppeltes ist also zum mechanischen Leseakte erforderlich, 1. eine sichere Kenntnis der Buchstabenformen und eine schnelle Reproduktion der Laute (Einprägung und Reproduktionsübungen). 2. Eine geläufige Verbin-

Digitized by Google

dung zwischen Konsonant und Vokal (Verschmelzungsübungen).

Will man den Kindern das Lesenlernen erleichtern, so kommt man zu einer Reihenfolge der Buchstaben und Laute und Silbenstücke nach der Schwierigkeit (der Auffassung, der Aussprache, der Verschmelzung). Die Reihe der zu lesenden Silben, Worte und Sätze ist davon abhängig, und der Inhalt, der diesem Übungsstoffe nachträglich gegeben wird, ist ganz natürlich (besonders im Anfange) ein dürrer und dürftiger, und so können in den Fibeln erst dann rechte Stoffe auftreten, wenn die Zahl der geübten Elemente das zuläßt. Und in der That, der „zweite Teil" der Fibeln, welcher Sprachganze bringt (s. d. A. Fibel S. 240) enthält oft Stoffe, die sich wirkungsvoll von dem Stroh des ersten Teiles abheben und in Wirklichkeit als wertvoll bezeichnet werden können. Im ersten Teile, auf welchen sich unsere Kritik bezieht, sucht man sie vergeblich. Die Überwindung der formalen Schwierigkeiten stand im Vordergrunde.

So ist es ganz erklärlich, daß man auf so Inhaltleeres und Zusammenhangloses verfallen ist. Es geschah im Interesse der Kinder, in der Absicht, ihnen so viel als möglich das schwere Geschäft zu erleichtern.

III. Lesenlehren. 1. **Wie kann das Lesen gelehrt werden so, daß es von allem Anfange an ein Inhaltgewinnen ist?** Es fehlt doch so beim Lesenlernen das eigentlich Lebenweckende und Geistbildende. Der riesengroße Unterschied zwischen dem Analphabeten und dem, der lesen kann, liegt doch nicht in der mechanischen Fertigkeit, sondern in der Fähigkeit des Gedankenerwerbes durch eigene Arbeit. Den Gedankenzusammenhang finden, festhalten, verarbeiten, das ist die Hauptsache. Ist es nicht möglich, die Kinder lesen zu lehren auf eine leichte Weise, daß sie doch von allem Anfang an daran gewöhnt werden, daß Lesen ein Beschäftigen mit Inhalt ist?

A. **Der Lesetext.** Soll der Zögling von allem Anfang an in ein Lesen als Inhaltgewinnen eingeführt werden, so muß von allem Anfange an der Lesestoff ein interessanter, konkreter, epischer, der kindlichen Stufe entsprechender und womöglich ein wertvoller sein, und ein Stoff, der mit dem Gedankenkreise des Kindes in engstem Zusammenhange steht. Vom ersten Tage an zusammenhängende Stoffe! Körner und nicht leeres Stroh! Fleisch und Blut und nicht bloße Knochen! Gold und Silber und nicht taubes Gestein!

Das wäre also wieder Jacotot-Seltzsam? Nein.

a) Forderungen. Jeder, auch der einfachste Text ist ein so komplizierter, daß der Unterricht wegen der Schwierigkeiten, die sich häufen, nur langsam vorwärts schreiten kann. Auch bei reichem Inhalt bleibt die geistige Bewegung des Kindes arm, weil es auf einem Gedanken zu lange hocken bleiben muß.

Es sind zu viele Worte, die zu einem Gedanken gehören, und das Kind hat doch schon mit einem einzigen Worte seine Mühe. Unter den Wörtern sind auch schwierige, und das Kind soll doch erst leichte bewältigen lernen.

Die Vorteile eines geordneten, stufenweisen Fortschrittes von den leichten und einfachen formalen Elementen (von leicht verschmelzbaren Dauerlauten und leichtauffaßbaren Mittelbuchstabenformen) zu den schwierigen und zusammengesetzten Bildungen (zu Stoßlauten und verwickelten Buchstabenformen und schweren Konsonantenverbindungen) müssen für unseren Lesetext gewahrt bleiben. So bekommen wir auf der einen Seite die Forderung: Reicher, konkreter, interessanter Inhalt! auf der anderen Seite: Schrittweise, sorgfältig ausgewählte Stufenfolge der Formen! Beide Forderungen lassen sich erfüllen durch eine andersartige Gestaltung des ersten Lesetextes.

Statt des vollausgedruckten Textes ein Stichworttext!

Es wird für jeden Gedanken nur ein Wort genommen. Es werden solche Worte gewählt, welche als Träger des Gedankenfortschrittes gelten können, auf denen Sinn und Hauptton ruht. Die Worte werden so gewählt, daß die Schwierigkeit des Lesens ganz allmählich in stufenweisem Fortschritte wächst. Um der Scylla der verfrühten Behandlung der Großbuchstaben und der Carybdis der Falschschreibung der Hauptwörter gleichmäßig zu entgehen, werden Hauptwörter im Anfange vermieden.

Wir bedürfen ihrer vorläufig auch gar nicht. Es ist ein offenbarer Irrtum, daß Hauptwörter den reichsten und anschaulichsten Inhalt repräsentieren. Warum denn nur diese? Es kommt doch gar nicht darauf an, was das Wort an sich bedeutet, sondern darauf, was es im Zusammenhange der Gedanken dem Leser bedeutet. Es kommt uns also darauf an, daß die Worte in der Seele des Kindes einen reichen, wohlverbundenen Inhalt zum Hinter-

Digitized by Google

grunde haben und daß sie Hilfen sind, diesen Inhalt ins Bewußtsein zu rufen. Bei einer zusammenhängenden Erzählung sind sicher die Hauptwörter nicht einmal die geeignetsten Hilfen, denn gerade die Höhepunkte der Geschichte werden durch andere Worte besser reproduziert. Man meint häufig, die kleinen Formwörtchen, weil sie an sich keinen Inhalt darstellen, müßten auf alle Fälle inhaltleer sein und doch weiß jeder, daß in einem o! in einem nein! eine ganze Welt von Gedanken liegen kann.

b) Ein Beispiel. α) Vorbereitung. Da es beim Lesen auf die Vorstellungen ankommt, welche der Leser aus dem Innern seiner Seele an den Text heranbringt, und aus denen er, im Anschlusse an den Text den Gedanken sich bildet, so muß der Leser die Vorstellungen, aus denen der Gedanke sich zusammensetzt, natürlicherweise haben. Und beim Lesenlernen kommt noch hinzu, sie müssen auch im Vordergrunde des Bewußtseins stehen, damit der Schüler sie nicht erst mühsam zu Gedanken zusammensuchen muß, und die Gedanken selbst dürfen nicht neu sein, damit die Verbindung der Vorstellungen zu den Gedanken des Textes keine Schwierigkeiten bereitet. Denn diese Arbeit würde seine Aufmerksamkeit ablenken von dem, worauf sie gerade gerichtet werden muß, von den Buchstaben und Wörtern.

Die Gedanken sind das Alte und Bekannte, sie müssen hell im Bewußtsein stehen, damit an sie das Neue, die Schrift angeschlossen werden kann. Das ist das erste, wofür der Unterricht sorgen muß. Es ist gut, wenn die Erzählung eine Zeit vorher unterrichtlich behandelt worden ist, aber nicht zu lange vorher.

β) Text. Eine der ersten Erzählungen ist die von Rotkäppchen. Sie wurde*) in drei Stücke wörtlicher Rede zusammengezogen.

1. Scene: Im Hause der Mutter. Was die Mutter sagt. Rotkäppchen, ziehe dich schön **an**! Wasche dich **rein**! Großmutter hat heut Geburtstag. Ich packe dir für sie etwas **ein**. **So**, hier ist der Korb! **Nun** kannst du gehen. **Sei** nicht so lange!

2. Scene: Im Walde. Was der Wolf sagt. **El**, guten Tag, Rotkäppchen. Du fixest sonst immer am Walde. Heut gehst du ja **in** den Wald. **So**, du willst zur Großmutter? **Nun**, das ist schön von dir. **Nur** Kuchen und Wein? Nimm ihr doch ein paar Blumen mit!

3. Scene: In der Stube der Großmutter. Was Rotkäppchen sagt. **O** Großmutter! Wie siehst du nur **aus**! Wie guckst du mich nur **an**? **Nein**, hast du große Ohren! **O** hast du große Hände! **Au**, das thut weh!

So im Buche des Lehrers, an der Lesetafel aber (und gleichlautend dann in der Kinderfibel) einfach die Worte:

an rein ein so nun sei
ei in so nun nur
o aus an nein o au

γ) Verfahren. Die Kinder lesen mit Hilfe des Lehrers die Stichworte einzeln. Beim erstmaligen Lesen gestaltet der Lehrer selbst jedes Wort zu dem Satze der Erzählung um, und die Kinder ergänzen das Erzählungsstück, indem sie einen dazu gehörigen Gedanken angeben. Also: Lehrer: Wir wollen lesen, was die Mutter zu Rotkäppchen sagte. Kinder: a͡n (lang), dann (kurz): ăn. Lehrer: Sie sagte: Rotkäppchen, zieh dich schön **an**! Kinder: Jawohl, damit die Großmutter sich freut. Kinder: r r͡ei rein. Lehrer: Wasche dich **rein**! u. s. w. bis zum Ende. Jedes Wort reproduziert einen Gedanken. Mit jedem Worte hat das Kind auch ein Stück des Inhaltes wiedergewonnen und kann sich darüber freuen, ohne erst mühsam die ganze Reihe der Worte entziffern zu müssen. Es befindet sich von Anfang an in der fürs Lesen günstigen Lage, mehr zu wissen, als dasteht. Das Interesse am Stoff macht auch die Beschäftigung mit den Zeichen interessant. Auch ein langes Verweilen und ein häufiges Lesen, wie es der Übung wegen ja erforderlich ist, läßt den Geist nicht öde und leer, weil ein reicher Inhalt zu Grunde liegt, der den Kindern liebgeworden ist und ihnen hier in einer neuen Form (in Scenen zusammengezogen) entgegentritt.

Ist das Stück gelesen, dann erzählen's die Kinder in ihrer Weise und durch ein nochmaliges Lesen wird geprüft, ob auch alles richtig erzählt wurde. Danach beginnt die Einübung. Ein Schüler liest das Wort, ein anderer spricht den dazu gehörigen Satz. So bleiben die Schüler in stetem Zusammenhange mit dem lebendigen Inhalte. Einzellesen und Chorlesen wechselt, so, daß ebensoviel im Chor wie von einzelnen gelesen wird. Der Lehrer kann auch die Geschichte mit verteilten Rollen lesen lassen in natürlichem, frischem Tone (der mechanische Leierton ist ganz verbannt, jedes Wort wird gesprochen, wie es in der natürlichen Rede klingt), oder er läßt die drei Scenen von den Kindern im Spiele darstellen, um fröhliche Abwechselung in die ernste

*) Im Lese-Unterrichte des Verfassers in der Übungsschule des Päd. Universitäts-Seminars zu Jena.

Digitized by Google

Arbeit zu bringen, und alles das frisch und lebendig, wie die Kindesseele selber, nicht knöchern und trocken, wie das klapperdürre Gerippe der Schulpedanterie.

Mit der zunehmenden Anzahl der Buchstaben können auch Thätigkeitswörter auftreten und der Text kann noch reicher ausgestaltet werden. Es treten natürlich nicht bloß Stoffe aus dem Gesinnungsunterrichte auf, sondern eben so viele aus anderen Gebieten, denn es gilt als Grundsatz: Der gesamte Sach-Unterricht bildet die Grundlage für den gesamten Unterricht in Formen und Zeichen. Kleine Beschreibungen, lebendig und frisch im Erzähltone geschrieben, so, wie Kinder selbst beschreiben, Rätsel, Kinderverse treten auf, Gespräche und Liedchen. Es können dann auch kleine einfache Stücke kommen, deren Inhalt den Kindern noch nicht bekannt ist, (neue Buchstaben dürfen dabei nicht auftreten). Das Neue sollen die Kinder dann während des Lesens erfahren, aber durch den Lehrer, sie sollen nicht zum Raten verleitet werden. Ehe sämtliche Kleinbuchstaben behandelt sind, werden die Kinder mit einigen Großbuchstaben bekannt gemacht, die aus dem zugehörigen Kleinbuchstaben auf einfache Weise entwickelt werden. Dann können Hauptwörter mit in den Text aufgenommen werden.

Endlich treten Sätze auf. (Wie das schon mit kleinen Buchstaben geschehen kann mit Umgehung der Hauptwörter, zeigt sehr hübsch Green in seiner Fibel, eine Fibel, die in anderen Stücken wieder auch von unserer Kritik getroffen wird.) Nun bilden den Inhalt Stoffe, die sich an bekannte Stoffe anlehnen, selbst noch nicht bekannt sind, aber aus bekannten Vorstellungselementen sich zusammensetzen. Hier sollen die Kinder lernen, den Inhalt selbstthätig gewinnen. Also: 1. Sie kennen ihn schon vorher. 2. Sie erfahren ihn während des Lesens durch den Lehrer. 3. Sie erschließen ihn selber aus vollem Texte.

B. **Die Vorübungen.** Wer nun meint, das Lesenlernen müsse auf diese oder auch auf eine andere Weise so ohne weiteres zur Lust werden für die Kinder, und könne gleichsam spielend erledigt werden, der irrt sich. Lesenlernen ist immer schwer, und gerade darum muß alles daran gesetzt werden, es den Kindern so viel als nur möglich zu erleichtern.

Die oben angeführte Erzählung kann natürlich trotz ihrer textlichen Einfachheit nicht den Anfang bilden. Sie setzt ja schon eine Menge voraus, zunächst nämlich: Die Kenntnis 1. der Vokale, 2. der Doppellaute au und ei, 3. der Konsonanten n, s und r. Wie werden diese Elemente gewonnen und eingeprägt?

a) *Elemente.* Es darf nicht vergessen werden, daß der Vorgang beim Lesenlernen ein anderer ist als beim Lesen. Beim Lesen knüpfen wir an die Schriftzeichen das Wort, an das Wort den Gedanken. Beim Lesenlernen muß das Kind an den sachlichen Gedanken das Lautwort, an das Lautwort das Schriftwort knüpfen. Aber das geschieht nicht unmittelbar. Es kommt hinzu eine Zerlegung und Wiederzusammensetzung des Wortes in seine Bestandteile (des Schriftwortes in Buchstaben, des Lautwortes in die Laute).

Der Lehrer muß also dafür sorgen, 1. daß das Kind einen sachlichen Gedanken habe, 2. daß es diesen in Worte kleide, 3. daß es aus diesen Lautworten einzelne Laute gewinnen lerne. Dann muß 4. im Bewußtsein des Schülers der Laut an das Bild des Buchstaben geknüpft werden, so daß beide so verbunden sind, daß, sobald das Bild des Buchstaben ins Bewußtsein kommt, die Sprachorgane unwillkürlich die Stellung einnehmen, welche den Laut hervorbringen hilft. Um die ersten drei Thätigkeiten auszuüben, dazu ist es nicht erforderlich, daß alle Worte eines Gedankens in ihre Laute aufgelöst werden, ja nicht einmal, daß alle Laute eines Wortes gewonnen werden. Auflösungsübungen von Wörtern der Reihe der Laute nach sind natürlich auch erforderlich, sie haben am besten ihren Platz später, nämlich vor dem Lesen des Textes. 1. An eine bekannte Erzählung wird angeschlossen. 2. Aus ihr werden einzelne Worte herausgehoben. 3. Aus diesen Worten werden einzelne Laute herausgeschält (etwa aus Abend der Laut a). Das nächste ist nun das schwierigste und erfordert überaus viele Wiederholung und Übung: Es soll 4. Laut an Buchstabe geknüpft werden, also: Mundstellung an Lichteindruck. Daß diese Verbindung sicher zu stande komme, ist die erste große Schwierigkeit, die beim Lesenlernen nach seiner mechanischen Seite überwunden werden muß. Da muß denn erst die Mundstellung die richtige sein. Der Lese-Unterricht hat die ernste Pflicht, hierauf besonders zu achten, da viele Sprachstörungen in der Jugend noch beseitigt werden können, wenn sie rechtzeitig (d. i. im Anfange des Lesenlernens, nach demselben ist das Übel zumeist viel größer) bemerkt und be-

Digitized by Google

kämpft werden. Die Schüler müssen gewöhnt werden, auf die Mundstellung des Lehrers beim Aussprechen jedes Lautes zu achten. Ihre eigene Mundstellung sollen sie mit der des Lehrers vergleichen, wobei ein kleiner Taschenspiegel vortreffliche Dienste leistet. Es kann dabei auf einfache Weise auf die Lage der Sprachwerkzeuge aufmerksam gemacht werden, z. B. bei f Oberzähne auf Unterlippe, bei ſ Zungenspitze an Unterzähne. Diese Anweisungen sollen den Kindern nur praktisch gegeben werden, d. h. damit sie die richtige Lage der Werkzeuge merken, die Anweisungen in Worten sollen nicht gemerkt werden, es ist überhaupt keine Theorie des Sprechens auszubilden, zumal bei Kindern. Wie lächerlich das schon bei Erwachsenen ist, abgesehen von der wissenschaftlichen Beschäftigung damit, das hat schon Molière trefflich gegeißelt in seinem „Bürger als Edelmann“. Es soll nicht das Gedächtnis belastet, sondern es soll die Thätigkeit erleichtert werden. Über die Mundstellung siehe A. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler 1895; Weniger, Anleitung, Gera 1895; Victor, Die Aussprache des Schriftdeutschen. Leipzig 1895. Ufer, Pflege der deutschen Aussprache 1896; H. Gutzmann, Praktische Anwendung 1897.

Das Finden der richtigen Mundstellung wird auch erleichtert durch Erinnerung an Naturlaute, und zugleich wird der Unterricht dadurch belebt. Das Rad schnurrt r, der Brummkreisel brummt m, der Wind weht w, die Katze faucht f, wir hauchen in die kalten Hände h, die Lokomotive dampft sch, das überkochende Wasser zischt ß u. s. w. Siehe Anmerkungen zur Fibel von Ludwig Green. Leipzig 1896, bei Reisland. Der Kuckuck ruft ü ü ü ü. Der Hahn kräht ı ı ı—ı u. s. w. Siehe Hollkamm, Praxis der Erziehungsschule 1897.

Wenn nun die rechte Mundstellung und damit die richtige Lage aller Sprachorgane für den Laut gefunden worden ist, so gilt es, diese Mundstellung mit dem Buchstabenbilde untrennbar zu verknüpfen. Der Schüler sieht das Buchstabenbild, er sieht die Mundstellung, die der Lehrer macht, er hört den Laut, er bringt ihn selbst hervor, und hat die Muskelempfindung von der Lage seiner Sprachorgane. Wenn sich das alles gleichzeitig viele, viele Male wiederholt (bei manchen Schülern reichen 100 Mal noch nicht aus), so wird das Buchstabenbild die Stellung der Sprachwerkzeuge reproduzieren. Aber es treten störende Momente ein. Beschäftigt sich der Schüler mehrere Tage nicht mit Lesen, so kann der Laut (als Klang des Buchstaben) vergessen werden, die Vorstellung der Verbindung beider ist zu sehr verdunkelt. Liest der Schüler, aber der Buchstabe kommt in dem Texte längere Zeit zufällig nicht vor, oder nur wenige Male, so kann eine Verwechselung mit anderen Lauten eintreten, die Verbindung ist nicht fest genug. Je öfter aber die Schüler die Verwechselung hören, also etwa den Buchstaben u manchmal auch mit dem Laut a und zuweilen mit dem Laut ü nennen, um so unsicherer werden sie in ihrer eigenen Reproduktion, denn das Falsche prägt sich ja auch mit ein, und von dem Buchstabenbilde des u führen in ihrem Bewußtsein Fäden zum Lautbilde des u und des ü und auch des a, und der Schüler steht am Scheidewege und weiß nicht sicher, wo das Richtige steckt.

Das soll aber vermieden werden. Giebt es kein Mittel dazu? Besonders wenn die Kinder zu Haus allein lesen, da ist doch gar keine Gewähr, ob sie nicht ebensoviele falsche als richtige Wege einschlagen und damit eben sehr viele falsche Reproduktionsbahnen gangbar machen, d. h. das weitere Lernen und Arbeiten stören, dadurch, daß sie Dinge lernen, die ihnen erst wieder abgewöhnt, verlernt werden müssen, also statt positiver, negative Größen erwerben. Das Falsche ist zu vermeiden so viel als nur möglich, und es muß den Kindern ein Mittel in die Hand gegeben werden, durch welches sie sich selber korrigieren und auch ohne Hilfe des Lehrers den Laut richtig reproduzieren können. Und es möchte die Verbindung zwischen Buchstabe und Laut immer vor den Sinnen der Kinder stehen, damit sie sich tief einprägt. Aber leider — der Laut verklingt, wenn das Bild des Buchstaben noch weiter dauert. Grasers*) interessanter Versuch, die Buchstabenbilder als Abbilder der Mundstellungen aufzufassen, war ein dunkles Suchen nach dem rechten Wege, die so notwendige Verbindung zwischen beiden herzustellen. Der Versuch ist nicht geglückt, weil der Weg, den er ging, ein Irrweg war, der wo ganz anders hin als zum Ziele führte. Und doch giebt es — wenigstens für die Vokale — ein Mittel, die gleichzeitige Einprägung

*) Graser war übrigens nicht der erste, der auf den Gedanken kam. Siehe Herm. Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. S. 6.

Digitized by Google

von Buchstabe und Laut zu ermöglichen. Es sind Täfelchen, die oben die Lippenstellung auf schwarzem Grunde weiß (z. B. beim **u** einen kleinen Kreisring, beim **ü** einen noch kleinern, enthalten, darunter auf weißem Blatte schwarz den Buchstaben. Die Verbindung beider auf einem Blatte ist wesentlich, da sie gerade die gleichzeitige Einprägung beider Momente ermöglicht. H. Gutzmann schlägt Photographieen der Mundstellungen vor, wie sie sich im Taubstummen-Unterrichte bewährt haben, auch das ist recht, nur müßte ein sprechendes Kind photographiert werden (nicht, wie bei ihm ein bärtiger Mann) und dann müßten die Buchstaben viel größer auf oder besser unter dem Bilde angebracht sein. Wir glauben, daß die Lautbildertafeln, weil sie die Stellung noch charakteristischer herausheben, geeigneter für den Leseunterricht sind. Bei den Doppelvokalen, die „doch in einem Atem gesprochen werden", muß man zwei Photographieen nebeneinander stellen, während eine Lautbildertafel sie darstellt, so daß **au** als ein großes Oval, von dem die Achse von oben nach unten nur wenig länger ist, als die von rechts nach links, in der Mitte ein kleiner Kreisring. Das Oval giebt die Anfangsstellung, der Kreis die Endstellung der Lippen an.

Die Tafeln a, e, i, o, u — ä, ö, ü — au, ei, eu hängen immer, in allen Unterrichtsstunden, also nicht bloß beim Lesen, vor den Augen der Kinder. Sie dienen zugleich zur Korrektur beim Sprechen, jeder falsch gesprochene Hellaut wird auf einen einfachen Fingerzeig des Lehrers auf das Lautbildtäfelchen sofort vom Kinde verbessert. Auch dienen sie beim Singen zur Hervorbringung der richtigen Mundstellung. Auch beim Rechtschreiben können sie Verwendung finden. Durch die vielfache Übung im Leseunterricht an diesen Tafeln, durch den Hinweis in andere Stunden wird nicht bloß das Sprechen verbessert, sondern auch Lautbild und Schriftbild miteinander verknüpft. Von allem Anfange an wird darauf gehalten, daß jeder Vokal erst lang und dann kurz gesprochen wird (nur die Doppelvokale werden immer lang ausgesprochen).

Ein Bild der meisten Konsonanten läßt sich nicht geben (H. Gutzmann photographierte die Mundstellung bei s, sch und l), in vereinfachten Lautbildern sie zu zeichnen, würde nicht möglich sein. Die Stellung der Sprachwerkzeuge in einfacher auch für die Schule brauchbarer Weise (vielleicht von vorn und von der Seite dargestellt, so daß der Laut auf den ersten Blick erkannt wird,) ist bis jetzt noch nicht gelungen. Darum bedienen wir uns zur Einprägung der Konsonanten einer Reihe von Wörtern, welche, wie die Normalwörter immer vor den Augen der Kinder stehen und die alle Konsonanten kleine und große (x und y ausgenommen) enthalten. Es sind vier Kinderverse, in welchen die Buchstaben vorkommen. Verse sind gewählt, weil die Reihe sich leichter merken läßt, als einzelne zusammenhangslose Worte, und weil dann der einzelne Buchstabe sich viel leichter im Verse auffinden läßt. Mnemonische Hilfen, welche die Form der Buchstaben durch eine Hilfsvorstellung festhalten und vielleicht mit der Mundstellung verbinden, sollen nicht vornehm verschmäht werden, wenn sie wirkliche Hilfen sind und sich ungezwungen ergeben. Kommt den Kindern ein Buchstabe vor, dessen Mundstellung sie vergessen haben, so sucht der Knabe den Buchstaben in einem der vier Normalverse auf, er bestimmt aus dem Zusammenhange, welcher Wortklang auf dieses Wortbild kommen muß und findet dann durch Auflösen des Wortes die Mundstellung für den Konsonanten. Auflösеübungen von Wörtern (abgesehen von dem schon erwähnten Herausheben eines Lautes aus dem Klanggange des Wortes) Übungen also im Auflösen der Worte in die Laute der Lautreihe nach, wie sie im Worte vorkommen (also: es war einmal = e . s — w . a . r — ei . n . m . a . l) sind natürlich sehr notwendig, es empfiehlt sich aber, nicht alle möglichen Worte zerlegen zu lassen, sondern nur die, welche in den Normalversen vorkommen und die, welche den Text bilden des Lesestückes, das daran kommen soll, damit die Kraft konzentriert bleibt auf die Lösung der augenblicklichen Aufgaben, und nicht Dinge geübt werden, die, wenn man sie braucht, schon halb wieder vergessen sind.

b) *Verschmelzungen.* Außer der sicheren und geläufigen Verbindung zwischen Laut und Lautzeichen setzt der angeführte Text der Erzählung Rotkäppchen noch die Fähigkeit voraus, Konsonanten mit Vokalen und Vokale mit Konsonanten zu verschmelzen. In diesem sog. „Zusammenziehen" liegt die zweite große Schwierigkeit beim Lesenlernen nach seiner mechanischen Seite. Es ist das Übergehen aus der Vokalmundstellung in die Mundstellung des Konsonanten und umgekehrt.

Die Erfahrung lehrt, daß gewisse Kon-

Digitized by Google

sonanten sich leichter mit dem Vokalen verbinden als andere. Es ist nötig, die Laute nach der Reihenfolge der Schwierigkeit der Verschmelzung mit anderen zu behandeln. Wenn man aus anderen Rücksichten auch hier und da eine kleine Abweichung sich erlauben muß, jedenfalls empfiehlt es sich durchaus mit Dauerlauten zu beginnen (wie auch in unserm Falle: s, r, n) und es darf nicht vergessen werden, daß die Arbeit des Verschmelzens sehr schwer ist und darum den Kindern möglichst erleichtert werden muß.

Die Erfahrung lehrt weiter, daß lange Vokale leichter mit den Konsonanten verbunden werden können als kurze, mag nun der Vokal vor oder nach dem Konsonanten stehen. Deshalb wird man jeden Vokal immer erst lang sprechen lassen, auch dann, wenn er in der Silbe, die gelesen wird, kurz klingt. Um aber die Kinder nicht auf das Lesen langsilbiger Worte zu beschränken, wie viele thun, um uns dadurch unsern Wortvorrat nicht unnötig zu verkleinern, so lassen wir jede Verbindung lang und kurz aussprechen.

Die Erfahrung lehrt ferner, daß nur eine vielfach wiederholte Übung zu der Fähigkeit sicheren Verschmelzens führt. Jeder natürliche Text, den die Kinder lesen, führt aber die mannigfachsten Verschmelzungen in bunter Reihe den Kindern vor. Die Reihe ist aber eine lückenhafte. In dem Stichworttexte Rotkäppchen kommen z. B. von den Verschmelzungen des n nur vor: „an, in, un, ein“. es fehlen: „en, on, aun“, und u als Silbenkopf (als Anfang der Silbe) kommt nur vor in der Verschmelzung mit u und ei „nu“ (in „nun“) und „nei“ (in „nein“). Es fehlen die Verschmelzungen „na ne ni no und nau“ und der Lehrer, der später verlangen würde, daß seine Kinder diese Silbenstücke in Wörtern geläufig lesen sollten (etwa in **braun**, **schon**, laufen, in hi**naus**, **noch**, **nicht**, **nach**, **nehmen**, der brauchte sich nicht zu wundern, wenn das nicht geht, denn es ist ja noch gar nicht geübt.

Die drei angeführten Erfahrungen sind solche, welche durch die Theorie gestützt werden. Ihnen ist Rechnung zu tragen und so ergeben sich also die drei Forderungen 1. Berücksichtigung der Verschmelzungsschwierigkeit der Laute, 2. Verschmelzung des Konsonanten erst mit dem langen Vokal, dann mit demselben kurzen. 3. Übung der Verschmelzungen.

Es empfiehlt sich nun aus Gründen der Kraftersparnis, die fehlenden Verschmelzungen nicht erst dann zu üben, wenn sie jedesmal erfordert werden durch den Text, sondern schon dann, wenn der Konsonant zum erstenmale auftritt, denn die Verschmelzungen lassen sich in der Reihe „na ne, ni, no, nu; nä, nö, nü; nau, nei, neu“ viel leichter ausführen und einprägen, denn die eine Verbindung stützt die andere und hält sie mit im Gedächtnis.

Aber kommen wir hier nicht wieder auf formales, inhaltleeres Zeug? Die Gefahr wäre hierbei nicht so groß, weil formale Übungen unbedenklich in den Unterricht eingeschoben werden können, wenn nur die Veranlassung dazu an einem im sachlichen Zusammenhange auftretenden Verhältnisse nachgewiesen ist und wenn sie nur eine kurze Unterbrechung der Beschäftigung mit den Sachen bilden. Indessen, es ist auch möglich, diese Übungen mit konkretem Inhalt zu erfüllen.

Nämlich auf diese Weise. Der Lehrer sucht Worte, in denen die Silbenstücke (z. B. bei den Verschmelzungen mit s: „sa, se, si, so, su, sei, sau, seu“ und „as, es, is, os, us, aus, eis, eus“) vorkommen und schließt sie in geschickter Weise an den Inhalt einer Erzählung an.

Die Worte können kurzen oder langen Vokal haben, denn beides wird geübt.

Die Verschmelzungsübungen mit s wurden angeschlossen an die Geschichte vom Wolf und den 7 Geißlein (s war der erste Konsonant, das Märchen die erste Erzählung).

Das geschieht so: Der Lehrer hält neben das Lautbildtäfelchen des Vokales und zwar neben das Buchstabenbild (e) (vor oder danach) den Konsonanten (s). Die Schüler ziehen beide Laute lang und gehen von der Konsonantenmundstellung allmählich in die Vokalstellung über (und umgekehrt).

Der Lehrer bildet das Silbenstück (se) zu einem Worte um (sehe) und sagt den Satz der Erzählung. („Ich **sehe** die Geißen“, sagte der Wolf.) Auf die Rechtschreibung der Worte braucht hierbei gar keine Rücksicht genommen zu werden, da die Eindrücke flüchtig vorübergehen, weil die Verbindungen sofort wieder aufgelöst werden, und eingeprägt nur die Reihe der Verschmelzungen wird. Die ganze Reihe wird an dieselbe Erzählung angeschlossen:

Der Wolf **sah** in die Stube und sprach: „Ich **sehe** die Geisen. Es sind **sieben**. **So**, nun machen sie auf. Ich werde sie mir schon **suchen**.“ Es ward ihm nicht **sauer**. **Sei** doch nicht so böse! „Ich muſs sie haben!“ Der Schreck war **groſs**. Sie wurden ganz **weiſs**. Nun ist's mit uns **aus**!

Digitized by Google

Er **als** sie auf. Eins hatte er vergessen. Wo steckte **es**? Die Thür **liefs** er offen.

Die Verschmelzungen müssen so oft geübt werden, bis sie in und außer der Reihe mit voller Geläufigkeit gehen, denn davon hängt wesentlich der Erfolg des ersten Lese-Unterrichtes ab. Das Kind muß, um Konsonant (s) und Vokal (o) schnell verschmelzen zu können, die Vokalmundstellung (o) schon hell im Bewußtsein haben, ehe der Konsonant (s) einsetzt. Sonst tritt zwischen den Konsonanten s und dem Vokal o eine Pause ein, in der das Kind sich auf die Vokalmundstellung besinnt. Die erforderliche Geläufigkeit kann nur durch häufiges unverdrossenes, frisches Üben erzielt werden.

Erst nachdem sie Eigentum der Kinder geworden sind, kann zu dem Lesetexte übergegangen werden, der an den Konsonanten s sich anschließt.

Und so geschieht's bei jedem neuen Konsonanten, der auftritt: Auflösungsübungen, Einprägeübungen und Verschmelzungsübungen werden als Vorübungen nicht vor dem Lese-Unterrichte abgethan, sondern sie begleiten ihn und wechseln mit der Lektüre von Stücken ab, welche die Buchstaben, die schon gelernt worden sind, enthalten. Fällt es einem Kinde schwer, bei der späteren Lektüre eine bestimmte Verschmelzung (etwa „sei“) zu vollziehen, so kann man ihm dann mit der ausgebildeten Reihe helfen. Man läßt den ersten Buchstaben lesen (s), läßt dann die Verschmelzungen mit der Reihe der Doppellaute angeben (sau, sei, seu) und fragt danach: Nun welches ists? Findet das Kind es immer noch nicht, so geht der Lehrer auf die Lautbildtafel zurück. Bei diesem Verfahren stellt sich nun heraus, ob es dem Kinde an der Reproduktionsfähigkeit oder an der Verschmelzungsfähigkeit fehlt. Das Fehlende muß natürlich nachgeholt werden.

b) **In welcher Zeit soll das Lesen gelehrt werden?** Für das übliche unsinnige Hetzen und Jagen beim Lesenlernen, bei einer Sache, die den Kindern mühevolle und anstrengende Arbeit auferlegt, können wir uns nicht aussprechen. Der Wettlauf nach dem schnellsten Erfolg ist ein verderbenbringender. Gewiß kann ein Kind in einem Jahre lesen lernen, ja wie wir uns überzeugt haben, in noch viel kürzerer Zeit, aber nach wie vieler Hinsicht wird das Kind dadurch geschädigt! (Einbuße an Nervenkraft und Frische, Zunahme der Kurzsichtigkeit, der Rückratverkrümmung, der Sprachstörungen.) Man sehe sich nur als Beispiel die Zunahme des Stotterns im 2. Schuljahre, also unmittelbar nach dem ersten Lese-Unterrichte an (s. H. Gutzmann, S. 29 ff.). Sie ist eine erschreckliche und in der Hauptsache, wenn nicht ganz auf die Herrschaft der Galopppädagogik im ersten Lese-Unterrichte zurückzuführen. Die Kinder leiden körperlich und geistig in der Zeit der Zartheit und Entwickelung.

A. Dauer. Warum sollen denn die Kinder schon im ersten Schuljahr fertig lesen lernen? Um recht frühe den Eltern Resultate zu zeigen? Wer diesen Maßstab für einen giltigen hält, der wird noch ganz andere Dinge für zulässig erklären müssen. Aber man sagt auch, die Kinder sollen, sobald als möglich, über die so mechanische Sache hinwegkommen, und zu Lehrgegenständen kommen, welche ihren Geist wirklich bilden. Wir fragen: Muß denn das Lesen so gelehrt werden, daß der Geist des Schülers nur mechanisch beschäftigt wird?

Aber man sagt ferner: Der Zögling soll so bald als möglich zum Gedankenerwerbe durch Lesen befähigt werden. Muß denn das schon im ersten Schuljahre geschehen?

Ist denn die Schrift das einzige Bildungsmittel? Ist es nicht naturgemäßer, daß die Hauptmasse der Erfahrungen, besonders in den ersten Schuljahren, aus der Welt der Dinge und nicht aus der Welt der Buchstaben geschöpft werde? Naturbeobachtung und praktische Beschäftigung im Sinne Fröbels sollten einen Hauptbestandteil des Unterrichts im ersten Schuljahre bilden.

Und lernt denn der Schüler wirklich Gedanken erwerben durch Schriftzeichen mit Hilfe der bisherigen Leselehrweise und an den bisherigen Lesetexten, besonders im ersten Teile der meisten bisherigen Fibeln?

Es ist erforderlich, daß für das Lesenlernen eine längere Zeit als bisher angesetzt werde ($1^1/_2$—2 Jahre). Es reicht vollkommen aus, wenn der Schüler am Ende des zweiten Schuljahres lesen kann und jede Schulbehörde, welche durch ihre Lehrpläne diese bei sorgfältigem, hastlosem Fortschritte notwendige Zeit gewährt, erwirbt sich ein Verdienst um die Jugend.

B. Anfang. Wollten wir nun das Lesenlehren erst mit dem zweiten Schuljahre beginnen, so würden wir die erforderliche Zeit ja wieder verkürzen, oder den Zeitpunkt, in dem Lesefertigkeit erreicht ist, hinausschieben müssen.

Das wollen wir nicht. Es ist auch unbedenklich, im ersten Schuljahre zu beginnen,

Digitized by Google

sofern nur die stundenlange Beschäftigung mit inhaltleeren Zeichen, die den Geist verödet und das Interesse ertötet, hinwegfällt.

Die Einprägung der Verbindung von Laut und Zeichen, die Sicherheit in der Verschmelzung wird fester und die Anstrengung wird überaus vermindert, wenn die Beschäftigung mit den Elementen und ihren Verbindungen eine längere ist.

Wir meinen deshalb, es empfiehlt sich, (die Erfüllung des Textes mit wertvollem Inhalt vorausgesetzt), mit dem Lesenlernen früh zu beginnen, sogar schon in dem ersten Halbjahre, wenn auch nicht in den ersten Wochen.

In den ersten Wochen ist es die Hauptsache, ein inneres Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herzustellen, so daß sich beide lieb gewinnen und kennen lernen. Und die unterrichtliche Hauptaufgabe ist (nicht, wie man zuweilen hören kann: Die Kinder sollen Stillsitzen lernen, sondern gerade im Gegenteil:), die Kinder sollen geistig Nichtstillsitzen lernen, sie sollen sich frei und frisch über alles äußern lernen, und sollen die Schule als einen Ort kennen lernen (nicht, wo man das nicht sagen dürfe, und jenes nicht so aussprechen, sondern so und so, sondern als einen Ort), wo man sagen kann, wie's einem ums Herz ist, und wie einem der Schnabel gewachsen ist. Also keine Schulsprache mit genau gedrechselten Wort einexerzieren, sondern mit leiser, schonender Hand durch Lob und Ermunterung hie und da etwas an der Form bessern, aber sobald der Inhalt auch nur anfängt, zu kurz zu kommen und der Fluß der Gedanken durch die Wegsteine und Dämme gehindert werden sollte, dann fürs erste weg damit — eine Quelle fassen und in feinabgezirkeltes Bett leiten kann man immer noch, aber eine neue aus dem Felsen schlagen, wenn die alte verschüttet ist, das können wir nicht.

In den ersten Wochen können die Kinder sich mit der Nachahmung der Mundstellungen der Vokale beschäftigen, was ihnen als Spiel erscheint, und wobei die Anstrengung ausgeschlossen ist. Auch wenn ein Vokal in seiner Aussprache gebessert wird, so kann der Lehrer die — immer vor den Augen der Kinder hangenden — 11 Lautbildtäfelchen herausziehen. Da die Buchstaben mit darunter stehen, und die Lauttäfelchen im Zimmer an derselben Stelle hängen, jeder Buchstabe mit festem Platze, so wird auch bei diesen gelegentlichen Hinweisen der Einprägung vorgearbeitet.

C. **Stundenausmaß.** Da im Sommerhalbjahr die Naturbeobachtungen und die Beschäftigung mit Dingen (in den Beschäftigungsstunden, welche die Fortsetzung des Kindergartens bilden,) einen breiten Raum einnehmen müssen, einen viel breiteren als jetzt, so kann man in diesem Halbjahre täglich sich mit einer Zeit von erst 15 und dann 20 Minuten Leseübung begnügen. Sie findet jeden Tag statt, damit keine Zeit zum Vergessen dazwischen bleibt. Im Winterhalbjahre die doppelte Zeit, im 2. Schuljahre täglich eine Stunde. Aller Fortschritt langsam und sicher! Auf diese Weise wird das Ziel erreicht und die den Weg gegangen sind, haben größeren Nutzen, als die, welche ihn gehetzt wurden.

3. **An welcher Schrift soll das Lesen gelehrt werden?** A. **Druckschrift.** Zuerst die lateinische Druckschrift in ihrer einfachsten Form (**Grotesk oder Steinschrift**). Sie ist am leichtesten aufzufassen und einzuprägen. Darum auch nicht die ineinanderfließenden Züge einer Schreibschrift, sondern die festen, geschlossenen, ausdrucksvollen Formen einer Druckschrift. Sie läßt sich leicht nachbilden (mit Stäbchen, sowie im Sande) und leicht nachmalen (S. d. Art. Fröbesche Spiel- und Beschäftigungsmittel S. 467). Die meisten großen Buchstaben lassen sich aus den kleinen entwickeln und umgekehrt, die Kinder lernen auch hieran von vornherein die charakteristischen Formen der Buchstaben kennen und sind im stande, sie später aus anderen herauszufinden (so lernen sie das **l** kennen als einfachen, aufrechten, starken Strich von Oberlänge, das ist das Hauptmerkmal — in Worten ausgebildet soll diese Kenntnis nicht etwa werden — die Striche, Haken, Punkte in **l l l l l** oben als Köpfe des **l**, sowie die angesetzten Füße sind nebensächlich und erschweren das Merken.

Auch wir sind der Meinung, daß einmal für alle Kulturvölker eine einzige Schriftart, die lateinische, in ausschließlichen Gebrauch kommen müsse, daß in allen Kulturstaaten nur Kleinbuchstaben dieser einen Schrift verwendet zu werden brauchten, und daß die Schreibung eine lautgetreue (und nur lange und kurze Vokale bezeichnende) werden müsse. Aber auch solange wir Deutschen unsere Kinder mit 2 Schriftarten und demnach mit 8 Alphabeten (in Lateinisch und Deutsch: Schreibschrift und Druckschrift: groß und klein) plagen müssen, giebt es keinen stichhaltigen Grund, aus dem man mit der sog. deutschen Schrift beginnen

Digitized by Google

müßte. Sie ist doch offenbar sehr viel schwerer aufzufassen, zu merken und zu lesen. Was nützt dann alle sorgfältige methodische Überlegung, einen recht sicheren, guten, stufenmäßigen Fortschritt der Schriftformen vom Leichten zum Schweren zu finden, wenn die Schriftart schon die Schwierigkeiten verdoppelt ja verzehnfacht? Die Kinder brauchen in den ersten Jahren doch nicht alles Mögliche lesen zu können, sondern nur ihre Schulbücher. Und diese Schulbücher können eben für die unteren Schuljahre in der leichter aufzufassenden Schriftart gedruckt werden. Man könnte den Grund anführen: fürs praktische Leben, soweit die Schulkinder damit in Berührung kommen, ist die frühzeitige Kenntnis der deutschen Schrift wünschenswert. Aber Namen und Straßenschilder, Inschriften auf Münzen, Aufdrucke auf Briefmarken u. a. doch enthalten gerade die lapidar wirkende Lateinschrift! Diese ist aus den angeführten Gründen zuerst zu behandeln.

Wenn die Lateinschrift behandelt ist, so geht es über zur sog. „deutschen" (der von den Mönchen verschnörkelten Eckenschrift). Ich würde vorschlagen, zum Übergange eine Schriftart zu wählen, welche dem Latein am nächsten formverwandt ist, die **Middoline**, die aber, besonders in ihren Großbuchstaben, etwas vereinfacht werden muß, oder eine Schriftart mit leichtfaßbaren, charakteristischen, deutlichen Schriftzeichen wie die **Schwabacher Lettern**. Dadurch wird der leichteste Weg eingeschlagen, der zum Ziele führt.

B. **Schreibschrift.** Ein großer Vorzug dieser einfachen Grotesk- oder Steinschrift ist auch der, daß die Schreibschrift aus ihr auf leichte Weise entwickelt werden kann. Die Kinder suchen Anfangs- und Endpunkt eines jeden Buchstaben auf, Verbindungsstriche zwischen den einzelnen Buchstaben werden hergestellt, die Kinder werden darauf aufmerksam gemacht, wie sich die Buchstaben durch die geläufigen Verbindungen verändern, wenn man das Wort (man prüfe z. B. das Wort „**oben**") in einem Zuge schreiben will. So entsteht mit Hilfe des Lehrers aus der Druckschrift eine Schreibschrift und zwar eine Steilschrift.

C. **Schreiben.** Natürlich geht das Schreiben dem Lesen parallel. Es ist mehr zu lesen als zu schreiben. Innerhalb eines Stückes (z. B. der Reihe a e i o u) kann auf die Schreibschwierigkeit Rücksicht genommen werden (also mit i oder mit o begonnen werden). Das Üben eines sehr schwierigen Schreibbuchstaben kann auch ausnahmsweise vorläufig für später aufgespart werden, seine Entstehung aus dem Druck ist aber gleich bei der Behandlung zu zeigen.

Auf Pestalozzis viel vergessene und besonders von seinen Anhängern nicht genugsam beachtete, wertvolle und richtige Forderung, daß die kindliche Hand, weil sie durch das zu frühe Einüben der starren Schreibformen schwer beweglich wird, vor diesen durch malendes Zeichnen von Lebensformen frei gemacht werden soll, sei nachdrücklich hingewiesen. Das Zeichnen soll aber nicht bloß eine Vorübung zum Schreiben sein, sondern es soll schon in den unteren Schuljahren den Raum und das Gewicht eines Faches erhalten. Es steht ja auch (als Beschäftigung mit den Naturformen) der Natur näher als die Beschäftigung mit den Sprachsymbolen (den Lautzeichen, den Schriftformen) und ist somit auch der lebhaften nach Konkretem verlangenden Natur des Kindes angemessen.

Schlußgedanke. Es ist mit der Theorie und mit der Praxis des ersten Lese-Unterrichts eine eigene Sache. Große Dinge (wie die Geistesbildung des Zöglings, Erweckung von Interesse und Leben) kommen dabei in Frage und dann wieder so kleine und kleinliche (wie die Wahl der Schriftart, die Anordnung der Lante, die Gestaltung der Übungen). Es kommt das her von der doppelten Natur des Lesens, seiner mechanischen und geistigen. Eine glückliche Verbindung zwischen beiden Momenten, dem formalen und dem inhaltlichen herzustellen, muß das ernstliche Bestreben aller der Methodiker des Lese-Unterrichts sein, denen die Gesamtausbildung aller Kräfte des Menschengeistes beim Werke der Erziehung am Herzen liegt, die ein tiefes, weit reichendes Interesse in der Seele des Heranwachsenden zur Reife bringen wollen. „Über keinen Gegenstand des Elementar-Unterrichts ist wohl je mehr gesprochen, geschrieben, gedruckt worden als über den ersten Lese-Unterricht. Die Wichtigkeit des Gegenstandes erfordert es aber auch, daß man zu keiner Zeit aufhöre, über die naturgemäßeste Art und Weise den Kindern das Lesen beizubringen reiflich nachzudenken und die gemachten Erfahrungen zu veröffentlichen." (Christian Gottlieb Scholz 1827.) Zu beidem wollte der Verfasser anregen, indem er seinen Versuch darlegte, den ersten Lese-Unterricht auf den Gedanken zu gründen, der in den zwei Worten ausgesprochen wird, die mit goldenen Lettern

Digitized by Google

in jedem Raume angebracht ſein ſollten, in dem geleſen, Leſen gelernt oder gelehrt wird, das eine vor den Augen der Kinder, das andere vor den Augen des Lehrers:

Das eine:

„Verſtehſt du auch, was du lieſeſt?“

Und das andere:

„Der Buchſtabe tötet, der Geiſt macht lebendig.“

Litteratur: Pickel, Anweiſung zum elem. Leſe- und Schreib-Unterricht. Eiſenach 1875. — Barth, Das erſte Leſen und Schreiben. Erziehungsſchule 1881. — Rein, Das 2. und 3. Schuljahr. Leipzig. — Lehmenſick, Der Leſe-Unterricht auf der Oberſtufe der Volksſchule nach Ziel und Methode. Päd. Studien 1892. — Trüper, Pſychopathiſche Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893, S. 23 u. 33. — Heydner, Zur Kenntnis des kindl. Seelenlebens. Leipzig 1895. — Derſ., Leſebuch fürs 2. Schuljahr. Leſebuch fürs 3. Schuljahr. Nürnberg 1895. — A. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. 1895. — Vietor, Die Ausſprache des Schriftdeutſchen. Leipzig 1895. — Uſer, Die Pflege der deutſchen Ausſprache in der Schule. Altenburg 1896. — Bärwald, Theorie der Begabung. Leipzig, Reisland 1897. (Abſchnitt Leſen.) — Herm. Gutzmann, Die praktiſche Anwendung der Sprachphyſiologie beim erſten Leſe-Unterricht. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Päd. Pſychologie und Phyſiologie. Berlin 1897. — Hollkamm, Die erſte Haupteinheit im Schreibleſen. Prax. d. Erz. 1897. — Derſ., Die Streitfragen des Schreibleſe-Unterrichts. Deutſche Blätter 1897. — Vergleiche auch die Artikel Deutſch und Fibel in der Encyklopädie.

Jena. Fritz Lehmenſick.

Leſe-Unterricht, ſeine Geſchichte

1. Sprache, Schrift, Leſen; Wert des Leſens. 2. Der geeignete Zeitpunkt für den Beginn des Leſeunterrichts. 3. Geſchichte der wichtigſten Leſelehrarten. a) Das Verfahren des Erfinders der Buchſtabenſchrift. b) Die Buchſtabiermethode. c) Die Lautiermethode und ihre Abarten (Olivier, Krug). d) Die Schreibleſemethode. e) Die analytiſche und die analytiſch-ſynthetiſche Leſelehrart. f) Die Normalwörtermethode. g) Rückblick. 4. Der Inhalt der Fibel.

1. Sprache, Schrift, Leſen; Wert des Leſens. Aus dem Bedürfniſſe des Menſchen, ſich mit ſeinesgleichen zu verſtändigen, iſt die Sprache entſtanden. Sprechen heißt nichts anderes als Gedanken durch hörbare Laute, die ſich zu Wörtern und Sätzen gruppieren, anderen mitteilen. Ein Mittel, unſere Gedanken auch durch ſichtbare Zeichen zu äußern, haben wir in der Schrift, die alſo eine Übertragung der Sprache aus dem Reiche des Ohres in das Reich des Auges darſtellt. Die Anfänge der Schrift finden wir in der ſog. Schriftmalerei, welche ſpäter zur Bilderſchrift fortſchritt, aus der ſich ſchließlich die Buchſtabenſchrift entwickelte. Dieſe ermöglicht es uns, unſere Gedanken durch ſichtbare Zeichen zu äußern, welche den hörbaren Lauten entſprechen. Wir vermögen alſo, die Gedankenmitteilung eines anderen, ſeine Sprache, je nach den Umſtänden zu hören oder zu ſehen, und dieſe letztere Thätigkeit nennen wir leſen, gleichviel, ob ſie mit einer Weiterführung aus dem Reiche des Auges in das des Ohres verbunden iſt oder nicht.

Leſen heißt urſprünglich ſammeln („Ähren leſen“, „Holz leſen“, „Weinleſe“ u. ſ. w.), und das Leſen der Schriftſprache iſt ja auch in der That ein Sammeln, und zwar ein Sammeln der durch die Buchſtaben bezeichneten Laute zu Silben und Wörtern, der Wörter zu Sätzen und Gedanken, zu Sinn und Bedeutung. Der Begriff des Leſens iſt außerordentlich oft definiert worden; wenige dieſer Definitionen befriedigen völlig, da die einen allein das laute Leſen erklären, die anderen über eine Definition des Wörterleſens nicht hinauskommen. Wir laſſen hier nur die Erklärung Friedrich Ottos folgen, die noch zu den beſten gehört: „Es iſt ein rezeptives und ein produktives Leſen zu unterſcheiden. Jenes iſt ein Vernehmen der Sprache durchs Auge, ein Verſtehen der ſchriftlichen Rede und eine Geübtheit in der Auffaſſung derſelben, dieſes eine dem Inhalt und der Form eines Schriftſtückes angemeſſene mündliche Darſtellung desſelben“ (1875). — Wo die Entwickelung eines Volkes noch auf niedriger Stufe ſteht, da genügt das mündliche Wort ſeinen Bedürfniſſen; wo ein höheres Kulturleben ſich herausgebildet hat, wird es für jeden einzelnen zur Notwendigkeit, des Leſens und Schreibens kundig zu ſein. Nur wer zu leſen und zu ſchreiben vermag, iſt imſtande, ſich im gewöhnlichen Verkehrsleben ſelbſtändig zu bewegen und ſeinen Unterhalt zu erwerben, den Pflichten nachzukommen, welche ihm die Beziehungen zu Familie, Gemeinde, Staat auferlegen, ſeine religiöſe Erbauung zu finden, den Kreis ſeines Wiſſens zu erweitern und in arbeitsfreier Zeit durch gediegene Unterhaltungslitteratur ſich geiſtig zu erfriſchen, Herz und Gemüt zu bilden. In allen civiliſierten Ländern gilt daher mit Recht die Fähigkeit zu leſen und zu ſchreiben als unerläßliche Grundlage der Volksbildung, und die Anzahl der ſog. Analphabeten wird als Gradmeſſer für die Leiſtungen der Volksſchule angeſehen.

Digitized by Google

2. Der geeignete Zeitpunkt für den Beginn des Leseunterrichts. Über diesen Zeitpunkt sind im Laufe der Zeit sehr verschiedene Meinungen ausgesprochen worden. Sagt John Locke: „Nachdem der Knabe sprechen gelernt hat, ist es Zeit, daß er anfange lesen zu lernen," so nennt J. J. Rousseau die Bücher „die Quellen der größten Plage der Kinder" und behauptet, das Lesen sei eine Geißel für sie. Emil soll kaum im zwölften Jahr erfahren, was ein Buch ist. „Er soll erst lesen lernen, wenn das Lesen ihm nützlich sein wird; bis dahin dient es nur dazu, ihn zu langweilen." Für späten Beginn des Leseunterrichts erklärten sich u. a. Friedr. Gedike, J. H. Campe, K. F. Splittegarb, W. v. Türk, G. B. Denzel, J. B. Graser, J. P. Pöhlmann, G. A. Gruner, J. B. Hergenröther, E. Pappenheim u. v. a.; ihn mindestens erst mit dem zweiten Schuljahr beginnen zu lassen, forderten: L. Th. Knauß, Karl Richter u. a. In früherer Zeit, als die Methode des ersten Leseunterrichts noch wenig entwickelt, „der erste Kindesunterricht" — um ein Wort Grasers zu gebrauchen — „die erste Kindesqual" war, und „das hinderlich fallende und zornerweckende Buchstabieren" noch die Marter der armen Anfänger bildete, war es erklärlich, wenn sich Stimmen erhoben, welche für den ersten Schulunterricht das Lesen noch ausgeschlossen wünschten; heut, wo die Kinder auf leichten und bequemen Wegen zur Erwerbung der Lesefertigkeit gelangen, sind jene Klagen nicht mehr berechtigt, und so erklärten sich auch neuere Pädagogen wie Fr. Dittes, Fr. Jakobi, Fr. Ed. Beneke, E. Th. Goltzsch, Chr. Fröhlich u. v. a. für den Beginn des Leseunterrichts mit dem Beginn des Schulunterrichts überhaupt, einmal weil das Lesenkönnen die Vorbedingung für allen weiteren Schulunterricht, für Vorbereitung und Wiederholung sei, dann aber auch, weil nach Ansicht jener Schulmänner das Mechanische des ersten Leseunterrichts von einer früheren Altersstufe leichter überwunden werde, als von einer späteren. Rein, Pickel, Scheller (Erstes Schuljahr) wollen den ersten Schulunterricht zwar nicht mit Lesen und Schreiben beginnen, beides aber „nicht einmal ganz aus dem ersten Schuljahr verweisen", weil „die Schüler im zweiten Schuljahr das Lesen und Schreiben nicht wesentlich schneller lernen", für sie aber „in den nächsten Jahren einige Fertigkeit in diesen Gegenständen von großem Vorteil ist", „für ungeteilte Schulen auch aus rein praktischen Gründen — stille Beschäftigung einzelner Abteilungen — möglichst bald ein gewisses Ziel erreicht sein muß." So solle der Beginn dieses Unterrichts in die zweite Hälfte des ersten Schuljahres verlegt werden, weil dann die Schüler „durch den Gesinnungs- und naturkundlichen Unterricht und durch die damit zu verbindenden Sprachübungen sprachlich genügend vorbereitet" seien.

3. Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. a) Das Verfahren des Erfinders der Buchstabenschrift. Wann die Buchstabenschrift erfunden worden, und wer ihr Erfinder gewesen ist, davon giebt uns kein gesichertes historisches Zeugnis Kunde. Was alte Schriftsteller darüber berichten, ist durchaus sagenhaft. Ohne Zweifel nahm irgend ein kluger Kopf wahr, daß viele Wörter (wie z. B. im Deutschen Nase, Not, Name) mit gleichem Laute beginnen, andere (Wein, Bein, Kahn) mit demselben Laut endigen. Die eingehendere Beschäftigung mit den Lautverhältnissen der Wörter führte ihn dann zu der Erkenntnis, daß die sämtlichen Wörter einer Sprache aus einer verhältnismäßig geringen Zahl von Lauten bestehen. Sobald für jeden dieser Sprachlaute ein sichtbares Zeichen, ein Buchstabe, geschaffen worden, war die Möglichkeit vorhanden, jedes beliebige gesprochene Wort schriftlich zu bezeichnen und jedes geschriebene Wort zu lesen. Später sind dann den Buchstaben Namen gegeben worden, und als mit der Erlernung dieser der Anfang im Leseunterricht gemacht wurde, bildete sich jene Leselehrart heraus, welche wir die Buchstabiermethode nennen.

b) Die Buchstabiermethode. Wenn J. H. Campe sagt: „Es scheint, daß unsere Vorfahren allen ihren Scharfsinn darauf verwandt haben, die an sich einfache und leichte Lesekunst verwickelt und dadurch so schwer als möglich zu machen," so sind diese Worte im Hinblick auf die zu seiner Zeit noch allgemein herrschende Buchstabiermethode gesprochen. Ist sie doch in den letzten Jahrhunderten bei uns ausschließlich im Gebrauch gewesen und erst seit einigen Menschenaltern Schritt für Schritt besseren Leselehrarten gewichen. In einzelnen preußischen Schulen hat sie sich erhalten, bis die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" ihre Anwendung geradezu verboten. Daß sie das Feld auch noch behaupten konnte, als bereits bessere Lehrarten gefunden

Digitized by Google

waren, lag zum Teil an der ungenügenden Ausbildung der Lehrer früherer Zeiten, zum Teil auch darum, daß es bei der Anpreisung neuerer Verfahrungsweisen selten ohne arge Marktschreierei abging, welche abschrecken und mit Mißtrauen erfüllen mußte. Daß pädagogische Zeitschriften, Lehrerkonferenzen u. dergl. wodurch in der Jetztzeit neue Unterrichtswege leicht zur allgemeinen Kenntnis gebracht werden, in jenen Tagen unbekannte oder doch äußerst seltene Dinge waren, trug ebenfalls dazu bei, daß methodische Fortschritte sich nur langsam Bahn brachen.

Wie sich der Unterricht nach der Buchstabiermethode praktisch gestaltete, darüber geben uns Schulordnungen und methodische Schriften genaue Auskunft. Der Lehrer teilte die kleinen Schüler „in drei Häuflein. Das eine, darinnen diejenigen gesetzet, so erst anfahen, Buchstaben zu lernen, das andere die, so anfahen zu syllabieren, das dritte, welche anfahen zu lesen und zu schreiben.“ Bei der Einübung der Buchstaben trat entweder der einzelne Schüler mit seiner Fibel zum Lehrer heran und „sagte die Buchstaben, erst in der Reihe, dann außer der Ordnung auf“, oder es ward gleichzeitig eine Gruppe von Schülern unterrichtet. „Die Kinder treten vor eine Tafel, darauf das gedruckte ABC geklebt ist, haben ihre Fibel in Händen, man weist ihnen an der Tafel einen Buchstaben und sagt, wie er heiße; darauf müssen sie denselben in ihrer Fibel suchen und nochmal aussprechen, so oft, bis man merkt, daß sie ihn recht kennen.“ In den meisten Fällen wurden die Buchstaben in der alphabetischen Reihenfolge eingeübt, zuweilen begegnet man dem Versuche, die Buchstaben nach der „Verwandtschaft ihrer Formen“ (i, j, r, x, n, u, m, w u. s. w.) oder nach der „Leichtigkeit, mit welcher sie auszusprechen“ sind, anzuordnen, so daß also Buchstaben wie x (ix), j (jot), z (zet), ß (eszet), sch (esceha) an den Schluß gestellt werden; nur äußerst selten ist der Vorschlag gemacht worden, nicht das ganze Alphabet auf einmal einzuüben, sondern die Buchstaben gruppenweise den Schüler anzueignen.

Kannten die Kinder die Namen sämtlicher Klein- und Großbuchstaben, so begann das eigentliche Buchstabieren, auch „Syllabieren“ oder „Zusammenschlagen“ genannt. Hierbei wurden die Namen der Buchstaben, welche eine Silbe bildeten, nacheinander hergesagt und dann die Silbe ausgesprochen, also z. B. „esceha-em-i-el-zet-es-te-schmilzst“. Hatte das Wort mehrere Silben, so wurde jede Silbe in der eben angegebenen Weise behandelt und nach Gewinnung der zweiten und jeder folgenden die Gesamtheit der vorhergehenden Silben wiederholt, also z. B. „We-i-el-de-Wild, em-e-i-mei, Wildmei, es-te-e-er-ster, Wildmeister.“ Erst in ziemlich später Zeit wird hin und wieder der Vorschlag laut, das Wiederholen der Silben zu unterlassen, weil „sothane Wiederholung in dem Buchstabieren mehr hinderlich als beförderlich, auch sonderlich denen Kleinen sehr beschwerlich sei.“

Anfänglich buchstabierten die Kinder einfache Silben wie ba, be, bi, bo, bu oder ab, eb, ib, ob, ub u. s. w., später aber wurden ihnen wahre Lautungeheuer geboten, von denen wir hier einige der schlimmsten anführen wollen: „Schwämmtst, Schmoltzst, pflogtst“ (Felbiger), „Obervormundschaftskassenbestand, Parükenmacherzunftgebräuche“ (Schlesisches Lesebüchlein; 1766), „Quirinus, Xamolpis, Vologeses“ (Basedow), „Viceoberappelazionsgerichtspräsident“ (F. W. Hempel), Xicona, Uxbridge“ (J. F. Michaelis), „schmurx, speimolsch, sprulschax“ (G. F. Neumann), „tlantlaquacapatli, pseutscherpsen“ (J. H. Campe), „Kixkux, Titititit, Kozkozkuzkiz“ (L. Hörstel), „Chichlenchlauchra, Spisplosprusplá, Ksikseksuksa“ (Ch. H. Wolke), „inchsts, olksts, entschst“ (J. G. Hientzsch), „pfsaungst, pfründst, fläimchtst“ (K. Jung; 1845!). Dabei redeten sich die Verfasser der betreffenden Fibeln allen Ernstes ein, daß solche Leseübungen den Kleinen Freude machten, „weil ein jeder unter ihnen es immer besser machen will als der andere“. Hiergegen wurde von anderer Seite mit Recht behauptet, daß ein Kind, „welches wochenlang im Lesen sinnloser Lautverbindungen eingeschult worden ist, nunmehr auch, wenn es zum Lesen des bedeutenden (bedeutungsvollen) Wortes gelangt ist, auch dieses in gleicher Weise sinnlos mechanisch und mit dem mechanischen Tone des Sinnlosen hinliest, welcher Schaden sich dann auch weiter hinüberträgt in das Lesen zusammenhangender Rede.“

Die Mängel der Buchstabiermethode wurden im Laufe der Zeit wohl erkannt, und es fehlte nicht an herbstem Tadel eines Verfahrens, das bald als „eine Zeit und-Gesundheit verderbende und Verstand und Vernunft verwüstende Plage“, bald als „eine Plackerei, deren Folgen ebenso schlimm und gefährlich seien als die Erbsünde“, als „eine Reihe von vernunftwidrigen Gewohnheiten“, als „ein

Digitized by Google

schimpfliches Pasquill auf Menschenerziehung" bezeichnet wurde. Behaupteten die Freunde der Methode, daß durch sie das Lesen viel gründlicher erlernt werde, daß bei ihrer Anwendung durch die Mithilfe älterer Schüler, der Eltern, der Dienstboten die Arbeit des Lehrers leicht unterstützt werden könne, vor allem, daß sie die Rechtschreibung aufs kräftigste fördere, so warfen ihr die Gegner vor, sie bringe die Schüler erst nach langer Zeit zur Lesefertigkeit, sie erschwere das Lesenlernen und raube den Kindern dadurch die Lernlust, sie nehme von den geistigen Kräften des Kindes fast ausschließlich das Gedächtnis in Anspruch. — Sicher ist, daß die Buchstabiermethode nur sehr langsam zum Ziele führte, weil die Schüler meist erst nach langer Zeit und vieler Übung den Lautwert der Buchstaben erkannten. Ebenso steht es fest, daß die mühseligen, einförmigen Buchstabierübungen die Kinder mit Abneigung gegen das Lesen, ja überhaupt gegen den Schulunterricht erfüllten, dessen wesentlichsten Bestandteil jene bildeten. Daß manche Kinder, die durch Buchstabieren lesen gelernt hatten, orthographisch richtiger schrieben als andere, die in weit kürzerer Zeit durch das Lautieren zum Lesen gebracht worden waren, ist wohl erklärlich; jene hatten sich eben in langer Zeit durch das oft wiederholte Buchstabieren von Wörtern mit orthographischen Schwierigkeiten die Wortbilder fester eingeprägt als die Lautierer, die vielleicht in der Hälfte oder einem Drittel der Zeit zum Lesen gelangt waren. Man verglich eben thörichterweise nicht die orthographischen Leistungen von Buchstabierern und Lautierern, die gleich lange Zeit Schulunterricht genossen, sondern von solchen, welche den gleichen Grad von Lesefertigkeit erreicht hatten, und kam dadurch zu schiefen Urteilen über den Wert der Buchstabiermethode für die Rechtschreibung.

Mehrere Jahrhunderte bemühte man sich mit allem Eifer, wenn auch freilich nur mit sehr geringem Erfolge, die Buchstabiermethode zu verbessern. Es sei hier nur an die Namen M. Schulte, G. Rollenhagen, T. Olearius, J. Buno, J. G. Zeidler, E. B. Venzky, F. Baratier, den „Nachsinner", J. J. Hecker, J. F. Hähn, J. J. v. Felbiger, J. B. Basedow, J. G. Herder, J. H. Campe, Ch. W. Beseke, S. Heinicke, B. Overberg, F. E. v. Rochow, J. H. Pestalozzi, J. P. Pöhlmann erinnert. Je nachdem man dies oder jenes an dem Verfahren als besonders verbesserungsbedürftig erachtete, machte man entsprechende Änderungsvorschläge. Um das Behalten der Buchstabenformen zu unterstützen, fügte man den Buchstaben Bilder bei (Schulte, Rollenhagen, Olearius, Buno u. a.), ließ die Formen der Buchstaben von den Kindern nachzeichnen (v. Rochow u. a.), stellte die Buchstaben nach ihrer Ähnlichkeit zu Gruppen zusammen und übte diese nacheinander ein (Hähn, Felbiger u. a.); man ließ auch die Kinder die „Form der Buchstaben beschreiben" (Hähn, Felbiger u. a.). Bilder wurden den „monstrosischen Figuren der Buchstaben" beigefügt, damit diese „gleichsam überzuckert etwas Lieblichkeit empfangen" und sich „desto leichter einbilden und fassen lassen". So soll bei Buno das Eselsohr an das o, der Kukkopf an das q, der Hahn an das h, der Aal an das a, bei Rollenhagen die Peitsche an das p, der Degen an das d, bei Olearius das Ohr an das o erinnern u. s. w. — Da man die gewöhnliche Benennung der Buchstaben für ein Hindernis hielt, schlug man eine „gleichmäßigere Benennung" vor, wie ba, da, ka u. s. w. (Zeidler) oder be, che, me u. s. w. (Baratier, Basedow, Campe), ließ auch nicht e-i, sondern ei, nicht a-u, sondern au sprechen, ja man verlangte wohl gar, daß der Name der Konsonanten je nach dem Nachbarvokal so oder so gebildet würde (B. Overberg). So sollte das Wort „Büttel" buchstabiert werden; „Bü-üt-Büt, te-el-tel, Büttel". — Da man es als unzweckmäßig erkannte, sämtliche Buchstaben einzuüben, ehe die eigentlichen Buchstabierversuche begannen, so ließ man seltener vorkommende Schriftzeichen (ph, v, c, y u. a.) anfänglich ganz fort (Campe, Baratier), übte eine Anzahl von Buchstaben ein und buchstabierte sodann Wörter, welche lediglich diese Buchstaben enthielten (Rollenhagen, Baratier, Beseke, Pöhlmann), ja man scheute, um nur rascher zum Lesen zu kommen, nicht davor zurück, die Lesestücke ohne Dehnungs- und Schärfungszeichen, ja ohne jede Rücksicht auf die Regeln der Orthographie den Schülern darzubieten (J. H. Campe u. a.). — Um die Einübung der Buchstaben den Kindern weniger langweilig zu machen, hatte man geradezu wunderliche Einfälle. Man ersann Spiele mit Karten, auf denen die Buchstaben sich fanden (Olearius, Campe, Wolke, Salzmann u. a.), oder mit Würfeln (Buno, Harßdörffer, John Locke, Antoine Pluche), ließ die Kinder aus sogenannten „Setzkästen", welche in einzelnen Fächern auf Täfelchen die Buchstaben enthielten, aus diesen

Digitized by Google

Buchstaben die zu lesenden Wörter zusammensetzen, ja es wurden wohl, was schon Erasmus vorgeschlagen hatte, die Buchstaben aus Teig gebacken und von den Kindern verzehrt (Wolke, 1778; Basedow, 1787). — Einzelne Pädagogen umgingen das Buchstabenlernen und das Buchstabieren überhaupt, ließen gleich ganze Silben und Wörter in ihrer Totalität erfassen und kamen so zur Silben- und Wortmethode (Zeidler, der „Nachsinner", Hähn, Gesner, Heinicke u. a.). — Die Wörter in ihre Bestandteile zerlegen zu lassen und das sog. Kopfbuchstabieren zu üben, schlugen Bentzky und Basedow vor. — Zeidler und Pestalozzi versprachen sich von recht stufenmäßigem Auf- und Abbau der Wörter (g-ge-geb-geba-gebad-gebadegebadet; t-et-det-adet-badet-ebadet-gebadet) Erfolge. — Häufig stattete man auch die Fibeln zur Ergötzung der Kleinen mit Bildern und Versen aus. Versuchen dieser Art begegnet man bereits in einem ABC-Buche von Marcus Schulte vom Jahre 1532. Die Verse waren meist elendester Art. Eine Fibel, für deren Verfasser man wohl mit Unrecht den Wernigeroder Rektor Klamer Heinrich Bienrod hält, bringt Reimereien, wie z. B.: „Wie **Adams** Fall zu Sündern macht, so hat der Herr das Heil gebracht", oder „Ein **Apfel** hemmte **Adams** Lauf, ein Christ fährt als ein **Adler** auf." Noch bekannter sind die Verse aus einer anderen derartigen Fibel: „Der **Affe** gar possierlich ist, zumal wenn er vom **Apfel** frißt." Ein wenig Besseres enthält das „Neue ABC-Buch" von Chr. F. Weiße (1772) z. B.: „Das arme Lämmchen springt im Thale freudenvoll; Zum Glücke weiß es nicht, daß es bald bluten soll", oder das „Neue ABC-Buch" von Karl Philipp Moritz (2. Aufl. 1794): „Die **Räder** treibt des Wassers Kraft, In Adern rollt des Lebens **Saft**, Der **Tod** macht Hand und Fuß erschlafft". — „Wenn dieser **Welt**bau einst zerfällt, Ist dann wohl **Xerxes** noch ein Held?" — Schon 1712 war der Vorschlag gemacht worden, das ABC mit Melodie zu versehen und als ABC-Lied zu singen; Wolke und Splittegarb führten diesen Gedanken praktisch aus.

Beliebter noch als die Verse waren die Bilder in den Fibeln. Sehr häufig brachten diese das Bild des Hahns. Schon in Fibeln vom Jahre 1583 und 1589 kommt es vor; einige Fibeln unserer Zeit haben es noch nicht aufgegeben. Die übrigen Fibelbilder sollten zuweilen an die Form der Buchstaben erinnern (Kristofferus Hueber 1477; Jakobus Publicius 1482; G. Rollenhagen 1603; T. Clearius 1630; Buno 1650; Harßdörffer 1653; Kästner 1809; H. Puchta 1852; Koch und Mysti 1855; Th. Räbel 1858 u. v. a.), manchmal an den Laut, welchen der Buchstabe bezeichnet: so das Bild des (knurrenden) Hundes an das r, das Bild der (zischenden) Schlange an das s, das Bild des (brummenden) Bären an das m u. s. w. (J. Grüßbeutel 1534; Comenius 1658; „Neu erfundener Lustweg" 1778; Neumann 1832; Staudenmeyer 1851; Wich 1852; Beschnitt 1865 u. a.), endlich an einen bestimmten Laut in einem Wort, der bald An-, bald Aus-, zuweilen auch Binnenlaut ist (Wernigeroder Fibel, Erneuerte Leskunst 1712; das „Catholische Nahmenbüchl" Straubing 1734; Chr. Fel. Weiße 1772; Leonhard Loschge um 1778; Splittegarb 1787; K. Ph. Moritz 1790; Joh. Peter Voit 1802; Karl Philipp Funke, 3. Aufl. 1803; B. C. L. Natorp 1806 u. v. a.).

c) **Die Lautiermethode und ihre Abarten** (Olivier, Krug). Jahrhundertelange Versuche, die Buchstabiermethode zu einer guten Leselehrart auszubilden, waren fehlgeschlagen, weil sie das Grundübel jenes Verfahrens, die Verwendung der Buchstabennamen für den ersten Leseunterricht, nicht zu beseitigen vermocht hatten. Erst am Anfange unseres Jahrhunderts gelang es dem bayrischen Schulrate Heinrich Stephani, dem naturwidrigen Buchstabieren den Todesstoß zu versetzen und einer besseren Lehrart, der sogenannten Lautiermethode, die Wege zu ebnen. Darf er auch nicht als ihr Erfinder bezeichnet werden, so gebührt ihm doch der Ruhm, für ihre Verbreitung aufs erfolgreichste gewirkt und sich dadurch um den Elementarunterricht wohl verdient gemacht zu haben.

Die Männer, in deren Fußstapfen Stephani trat, waren Valentin Ickelsamer, Peter Jordan, Ortolf Fuchßperger, Amand Schindler, Franz Xaver Hofmann.

Ickelsamer, ein Zeitgenosse Luthers, war der Verfasser zweier Schriften, die vor allem eine Besserung der Methode des ersten Leseunterrichts anstrebten. Es sind dies: 1. die in drei Ausgaben bekannte „Teutsche Grammatica" (1533 ff.) und 2. die 1527 zum ersten, 1534 zum zweiten Mal gedruckte „rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen". Er versichert, daß das Lesenlernen nach seiner Lehrart mit wenig Mühe und Zeitaufwand möglich sei, und sucht darzuthun, daß die Kenntnis der Buchstabennamen zum Lesen wenig helfe. Viel

Digitized by Google

wichtiger sei es, daß den Schülern die Laute nicht gegeben, sondern von ihnen selbst durch das Auflösen geeigneter Worte gefunden, und daß die Konsonanten nicht mit den gewöhnlichen Buchstabennamen genannt, sondern ohne alles vokalische Beiwerk hervorgebracht werden, ganz so, wie sie im gesprochenen Worte selbst tönen. J. will also, kurz gesagt, mit dem Auflösen der Wörter den Anfang gemacht und an Stelle des Buchstabierens das Lautieren gesetzt wissen. Über das Auflösen der Wörter in ihre Laute spricht sich Ickelsamer u. a. folgendermaßen aus: Damit jemand „die theyl der wort sein / rein vnd eygentlich künd abjündern / vnd von ein ander teylen / so nemb er ein yedes wort / deß buochstaben er wissen will / selbs in seinen mund / da merckt er die verenderung der laut vnd stimm vil ehe vnd baß / dann so ers von einem andern hört / als eygentlich zuo erkenen / vnd von den andern buochstaben abzuosündern. den ersten buochstaben des . . . worts / Hans / thuoe er als wöll er den laut a herauß hauchen / vnd ehe er den laut faren läßt / brüfe er / was das sei / das also den laut auß treibt die andern zwen buochstaben / als das n / vnd j sein deütlicher zuo mercken". Wie er sich das Aussprechen der einzelnen Laute denkt, legt J. an mehreren Beispielen dar. „Das j stimmet (lautet) wie grun oder naß holtz an fewr sewt / wenn man den odem blest durch die obern zeen auf die vndtern lefftzen gelegt". — „Das l wie der ochs lüllet." „Das m wie die kwe (Kuh) brumet." „Das j wie die iungen tauben kirren." „Das w ist der odem wie man heisse essen oder koste blest." Wem diese Andeutungen nicht genügen, „der thu im also / Er füre die stumben auff die lautbuchstaben also. Ba / be / bi / bo / bu / odder allein auff einen oder zwen lautbuchstaben / durch alle stumben aus / Vnnd mercke auff das gedöne vorm lautbuchstaben / wenn der lautbuchstab dauon ist / der lernet diese stumb buchstaben in seinem maul / als inn der rechten werckstat / am besten." Schon diese wenigen Mitteilungen lassen erkennen, daß Ickelsamers Vorschläge ganz vortrefflich waren. Um so bedauerlicher, daß ihre Überführung in die Praxis erst drittehalb Jahrhunderte später erfolgte.

Als direkten Anhänger Ickelsamers kann man Peter Jordan bezeichnen, den Verfasser der „Leyenschuol" (Mainz, 1533). Auch die „Leeßkonst" (1542) von Ortolf Fuchßperger verrät Einflüsse Ickelsamers. Fuchßperger verlangt strenge Unterscheidung zwischen „Figur" (Gestalt), „Kraft" (Lautwert) und „Namen" des Buchstaben und bemüht sich mit größtem Eifer und anerkennenswertem Geschick, die Schulmeister zu unterweisen, wie sie die Schüler zur Erkenntnis des Lautwertes des Buchstaben führen können. So z. B. „das w gibt von ym ein lind blasen / wie man den hindern das koch khuelt." „Das n klingt wie der hunel oder westzen sing / durch die nasen." „R macht die hund zornig / mit furblekhenden zenen." „Das h hauchet in die hand / vnd lacht darzuo." Auch der schon mehrfach erwähnte Zeidler riet (1700), die den Konsonanten angehängten Vocales wegzulassen und sich „die Buchstaben ohne Vocales einzubilden", ebenso Bentzky (1721) und Hecker (1750). Ganz ausgezeichnete Anweisung giebt der Österreicher Amand Schindler (1778), wie der Lehrer die Kinder durch Auflösung von Wörtern zum Erkennen des Lautwerts der Konsonanten bringen könne, so daß diese ohne angehängten oder vorangehenden Vokal gesprochen werden. Bemerkenswert auch ist es, daß er dazu rät, gewisse Buchstaben (Laute) wie j, ß, sch, l, m, n, r u. s. w., die sich leicht mit den Vokalen verbinden, zuerst zu behandeln, b, v, d, t, g, k, h, u. s. w. aber erst später; denn „hat der Schüler erst so viele Wörter und Silben lesen gelernt, als sich ihrer" (aus den Vokalen und den zuerst genannten Konsonanten) „bilden lassen, so wird die Schwierigkeit mit den übrigen nicht mehr so groß sein." Franz Xaver Hofmann († 1804), der auch auf die Lautiermethode gekommen war, hatte Aussicht, sie in den bayrischen Schulen eingeführt zu sehen, aber seine Gegner erreichten es schließlich doch, daß dem verdienstvollen Manne die für seine Erfindung ihm zugesagte Pension vorenthalten und seine Methode beiseite geworfen wurde. Um zu zeigen, wie die Konsonanten ohne Vokale zu sprechen sind, verweist Hofmann den Leser auf Wörter, die den betreffenden Konsonanten am Ende haben, und ermahnt ihn, darauf zu achten, was er am Ende der Wörter (Wol . . . . **f**, Kar . . . **l**, For . . **m**, Kor . . . **n**, Schwer . . . **t**, Stor . . . **ch** u. s. w.) höre.

Heinrich Stephani (1761—1850) war der festen Überzeugung, das von ihm anfänglich Syllabier- oder Elementarmethode, später Laut- oder Lautiermethode genannte Verfahren sei „die schon längst gesuchte vollkommenste Methode", so daß „mithin endlich in einem Teile der Methodenlehre nichts mehr zu wünschen übrig"

Digitized by Google

bliebe. In seinen wichtigsten Schriften, der „Fibel“ (1802) und dem „Kurzen Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren“ (1803) unterscheidet St. scharf zwischen Laut, Buchstab und Buchstabennamen, macht die Schüler zuerst mit den Vokalen (u, o, a, ö, ä, e, ü, i) und Diphthongen (ai, au, äu, ei, eu), dann mit den Konsonanten (m, b, p, f, w, ſ ß, ſch, z, d, t, l, n, r, g, ch, k, h) bekannt, welche nur ja „ohne Nachklingen eines Vokals“ gesprochen werden sollten, und geht nun zum „zweiten Hauptgeschäft“ beim Lesen über, dem „Lesen zweilautiger Silben.“ Hierbei sei vor allem darauf zu halten, daß kein vorheriges Angeben der einzelnen Laute stattfinde, welches das Lautieren zu einer Art Buchstabieren machen würde, sondern daß jeder Laut so lange (gedehnt) ausgehalten werde, bis er mit dem folgenden verschmelze. Die Stephanische „Lautiermethode“ fand, wie alles Neue, neben eifrigen Freunden auch heftige Gegner, und Lob und Tadel gingen oft weit über das rechte Maß hinaus. Unter den Gegnern waren es namentlich die Schulräte G. L. Schulze und J. B. Graser, welche das Verfahren aufs schärfste verdammten, und besonders Graser fand mit seinen Angriffen gegen das „Gezisch und Gepfitsch des Lautierens“ viel Beifall. Von den Freunden St's. seien vor allen Balbier, Braubach, Curtman, Diesterweg, Dinter, B. G. Kern, Nacke, O. Schulz, Wilmsen, Zerrenner genannt. Heute zweifelt niemand mehr daran, daß das Lautieren auch in der Zukunft beim Leseunterricht sich erhalten werde.

Mit Recht rühmte man der Lautierungsmethode nach, daß sie sehr einfach und darum leicht zu erlernen sei, daß sie Lehrern und Schülern ihre Arbeit erleichtere, die Kinder sicher und schnell zum Ziele führe und dadurch Zeit sparen helfe, daß sie die Orthographie unterstütze und die Schüler bald dahin bringe, vorgesprochene Wörter lautrichtig niederzuschreiben. Dagegen tadelte man es, daß Stephani den Schülern die Laute gab, statt sie anzuleiten, dieselben aus zweckmäßig gewählten Wörtern selbst herauszuhören, und daß er erst sämtliche Laute (und Buchstaben) übte, ehe er an das Lesen von Silben und Wörtern ging, während geschickte Vertreter der Buchstabiermethode schon vor ihm diesen Fehler vermieden hatten. Beide Vorwürfe sind wohl begründet, aber sie treffen weniger das Lautieren selbst, als die Art, wie Stephani den ersten Leseunterricht handhabte.

Litteratur: Theoretische Schriften über die Lautiermethode erschienen in großer Zahl; hier sei nur an die Anweisungen von Schneider (1805), Heinecke (1814), Guts Muths (1814), Kawerau (1824), Bog (1828), Müller (1831), Jahn (1836), O. Schulz (1842), Hientzsch (1845), Jarisch (1852), Dietrich (1878) erinnert. Lautierfibeln erschienen u. a. von Natorp (1806), Schlez (1812), Rosel (1827), Morgenbesser (1829), Münch (1829), Graßmann (1830), v. Kamp (1831), Lieth (1832), Scholz (1832), Nettig (1834), Zerrenner (1835), Zoller (1836), Spieß (1836), Otto Schulz (1838), Hientzsch (1839), Bernaleken (1852), Wiedemann (1854), Büttner (1864), K. F. Th. Schneider (1864), Schwarz (1877), Schwab (1881).

Als Abarten der Stephanischen Lautiermethode können die Lesetafeln von Louis Henri Ferdinand Olivier (1759—1815) und Johann Friedrich Adolf Krug (1771 bis 1843) angesehen werden. Olivier, ein geborner Schweizer, Lehrer am Philanthropin zu Dessau, verwandte eine unsägliche Sorgfalt auf die Verbesserung des Lesenlehrens, vermochte aber nicht, seiner Methode Verbreitung zu verschaffen, da er sehr eingehende Studien der Lautlehre vom Lehrer verlangte und sein Verfahren nur auf dornenvollem Wege den Schüler das Ziel erreichen ließ, zu dem er an der Hand Stephanis mit leichter Mühe gelangte.

Das Wesentliche des Olivierschen Verfahrens besteht in folgendem: In einem Vorbereitungskursus werden die Kinder geübt, dem Lehrer Sätze (Sittenlehren, Denksprüche und dergl.), die mit Rücksicht auf die Lautverhältnisse sehr sorgfältig ausgewählt sind, so gut, als nur immer möglich, nachzusprechen. Hierauf werden die Wörter jener Sätze in ihre Silben geteilt und die Silben in ihre Momente (so nennt Olivier Verschmelzungen von Lautelementen wie ng, nk, bl, dr, pf, pt, ſt, tſch u. ſ. w.) und Lautelemente (Laute) aufgelöst, worauf die „sorgfältige Ausbildung sämtlicher Elementar-Sprachlaute im Organ“ folgt. Um den Schülern anzudeuten, welche Sprachorgane bei der Hervorbringung der Laute thätig sind, werden diese als „vordere und hintere Zungen-, Gaum-Sumſer“, „Zungen-, Gaumen-Brummer“, „gelinde Kehl-Knalllaute,“ „Kehl-, Ziſcher“ u. ſ. w. bezeichnet. Es möge hier auch gleich erwähnt werden, daß Oliviers „Tablatur (!) der gesamten Lautelemente“ einige hundert solcher aufführt, da Olivier die allersubtilsten Unterscheidungen macht. Kennen die Kinder sämtliche Laute, so werden sie mit Hilfe von Bilder- und Buchstabentafeln verschiedener Art mit den Schriftzeichen für die Momente und Laute bekannt gemacht, worauf die eigentlichen Lese-

Digitized by Google

übungen im Elementar-Lesebuche beginnen. Es erfordert ernsteste und angestrengteste Arbeit, sich mit dem sehr komplizierten Verfahren Oliviers vertraut zu machen, und es ist sicher, daß von seinen Zeitgenossen sich nur wenige so eingehend damit beschäftigten, daß sie es völlig beherrschten. Die Fähigkeit, sich gemeinverständlich auszudrücken, besaß Olivier nicht, und der Preis seiner zum Teil recht umfangreichen Schriften war ein so hoher, daß nur wenige Lehrer sie zu kaufen vermochten. Dies, sowie der Umstand, daß den Leseschülern ihre Arbeit durch Olivier durchaus nicht erleichtert, durch die überfeinen Lautunterscheidungen u. a. aber beträchtlich erschwert wurde, hatte denn auch zur Folge, daß seinem Verfahren neben wenigen Lobrednern wie Tillich, Himly, Niemeyer, Hergang u. a. sehr gewichtige Gegner erstanden, daß es nur in einzelnen Schulanstalten und beim Privatunterricht versuchsweis geübt wurde, und daß, wo der unermüdliche Erfinder nicht selbst einzugreifen, aufzumuntern und dafür zu begeistern vermochte, bald wieder eine Rückkehr zu der alten Methode stattfand oder Stephani seinen Einzug hielt. Daß Oliviers schriftstellerische Befähigung weit geringer war als sein praktisches Unterrichtsgeschick, haben auch seine besten Freunde zugegeben. Die Zahl seiner Schriften, sowie der besonderen Schriften und zerstreuten Aufsätze für und wider ihn ist eine außerordentlich große. Sie finden sich verzeichnet in Fechner: Methoden des ersten Leseunterrichts. S. 134 bis 138.

Krug beginnt mit „Vorübungen zur Aufmerksamkeit und Organbewegung", durch welche die Kinder an bestimmte Kommandos durch Wort oder Wink, die zum Einzel- oder Chorsprechen auffordern, gewöhnt werden. Dann folgen „Übungen der Sprachwerkzeuge", welche die Kinder befähigen sollen, jeden Sprachlaut möglichst rein, in angemessenem Tempo und taktmäßig hervorzubringen. Da Krug es für notwendig erachtet, daß das Kind nicht nur jeden vorgesprochenen Laut nacherzeuge, sondern auch mit klarem Bewußtsein von der Lage der Sprachorgane bilde und mit Namen benenne, die entweder das bei seiner Bildung vorzugsweise beteiligte Sprachorgan oder den eigentümlichen Klang oder beides bezeichnen, so wird über die Erzeugung der einzelnen Laute mit den Kindern eingehend gesprochen, wobei diese die Namen der Laute kennen lernen und sich einprägen. So wird r als der Schnurrlaut, t als der scharfe Zahnschluß, g als der sanfte Gaumenschluß, l als der Zungenlaut, f als der sanfte Blaselaut, h als der scharfe Kehllaut bezeichnet. Auf Kommando bilden nun die Schüler Silben und Wörter. Der Lehrer sagt z. B. „Scharfer Gaumenschluß! uh!" Die Kinder sprechen „ku." Lehrer: „Scharfer Zahnschluß! e!" Kinder: „te." Lehrer: „Zusammen!" „Kinder: „Kutte" u. s. w. Jetzt erst beginnt der eigentliche Leseunterricht. Die Kinder lernen die Buchstaben als Zeichen für die ihnen bereits bekannten Laute kennen und bilden nun aus den ihnen vorgewiesenen Buchstaben Silben und Wörter, wie sie solche früher in der erwähnten Weise, auf mündliches Kommando, gebildet haben. — Waren bei Krug die Lautnamen noch erträglich, so leisteten die Nachahmer in Bildung derselben das Wunderlichste, denn es begegnen uns Namen wie „Schnurrlaut, Nieselaut, Kehldruck, Passer, Sumser, Zirper, Donnerer, Gähner, Kakeler, Mundweitlaut, Lippendumpfklang, Schnurrklang, Nebenzweiklanganzeiger" u. dergl. m.

Man urteilte mit Recht, daß es zwar sehr wünschenswert sei, daß der Lehrer eine genaue Kenntnis von der Entstehungsart der verschiedenen Laute habe, daß sie dem kleinen Leseschüler aber völlig entbehrlich sei, daß das Gedächtnis der Kinder mit den vielen Lautnamen unnötig belastet werde, und daß sich die Zeit, welche auf die Erlernung des Lesens verwandt werden müsse, bei Anwendung des Krugschen Verfahrens zur Ungebühr verlängern. Hergang, der die Methode aufs genaueste kannte, ging sogar so weit, sie „einen Versuch zu nennen, das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern". So kann es nicht befremden, daß die Methode Krugs längst aus den Schulen verschwunden ist, und daß selbst ihre ehemaligen Anhänger sie Stück für Stück wieder aufgaben und sich schließlich dem Stephanischen Lautieren zuwandten, das ungleich rascher zum Ziele führte.

d) Die Schreiblesemethode. Als der Begründer der Schreiblesemethode wird zumeist der bayerische Schulrat Johann Baptist Graser genannt. Ohne Zweifel gebührt ihm das Verdienst, die Verbreitung des Schreiblesens aufs kräftigste gefördert zu haben, aber es ist unbestreitbar, daß lange vor ihm in Deutschland, Frankreich und einzelnen Teilen des britischen Reiches Lehrarten im Gebrauch waren, nach denen die Schüler das Lesen und Schreiben gleichzeitig erlernten. Als der Schöpfer der Schreiblesemethode kann Graser also unmöglich bezeichnet werden. Michel de Montaigne (1533

Digitized by Google

bis 1592) erzählt, daß man ihm Schreiben und Lesen gleichzeitig gelehrt habe, Pierre de Launey gab in seiner 1719 erschienenen „Méthode ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin" Anweisung zur Erteilung des Schreiblese-unterrichts; 1795 erschien zu Paris eine „Méthode pour apprendre en même temps à écrire, à lire et à écrire sous la dictée", in Jermains Buch (1798) findet sich ein besonderes Kapitel über die „manière d'apprendre à lire aux enfants par l'écriture"; zahlreicher anderer französischen Schriften nicht zu gedenken. Daß in den Bell-Lancaster-Schulen das Lesen in Verbindung mit dem Schreiben betrieben wurde, geht aus den Berichten über jene Schulen hervor. In Deutschland forderte schon 1602 Andreas Wulkius gleichzeitige Erlernung des Schreibens und Lesens, und im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts wird diese Forderung immer häufiger. Trapp (1780) will „das Schreibenlernen gleich von Anfang an mit dem Lesenlernen verbinden" und schlägt vor, „entweder mit dem geschriebenen Alphabet den Anfang des Lesenlernens zu machen" oder „beide Alphabete (das geschriebene und das gedruckte) zugleich lernen zu lassen." Am geeignetsten erscheint ihm für den Gebrauch beim Anfangsunterricht das geschriebene lateinische Alphabet in Kleinbuchstaben. Ähnliches wie Trapp fordern J. H. G. Heusinger in seiner „Familie Wertheim" (1798) und K. G. Horstig in seiner „Anweisung für die Lehrer der Bürgerschulen" (1796). Auch W. Harnisch (1813) lehrte — vor Graser — das Schreiben und Lesen gleichzeitig (gemischtes Schreiblesen).

Graser will, daß alles, was gelesen werden soll, zuerst geschrieben werde, denn die Menschen hätten zuerst gesprochen, dann Zeichen für die Worte erfunden und zuletzt diese gelesen. In einem Vorbereitungskursus soll das Kind zur Erkenntnis geführt werden, daß die Sprache eine Wohlthat für das Menschengeschlecht sei, und daß, wie es eine Sprache für das Ohr gebe, auch eine solche für das Gesicht bestehe. Es wird daher mit den Kindern eine Zeichensprache verabredet, ein Brief in seine einzelnen Wörter aufgelöst, für jedes Wort ein Zeichen gebildet, und diese Zeichen werden niedergeschrieben. Dabei zeigt sich, daß eine solche Art zu schreiben sehr mühselig und unvollkommen ist. Nun erst werden die Wörter in ihre Teile (Laute) zerlegt, wobei der Schüler darauf aufmerksam gemacht wird, daß die verschiedenen Laute verschiedene Mundstellungen erfordern. Endlich werden die Zeichen der Laute, die Buchstaben, gelernt, in denen Graser, nur „Abbildungen der Mundstellungen" erblickt. Die lateinische Schrift scheint ihm „die Abbildungen der Mundstellungen noch am natürlichsten darzustellen"; um aber dem Schüler das Schreiben möglichst zu erleichtern, lehrt ihn Graser eine der lateinischen sehr ähnliche Schrift, die er „Elementarschrift" nennt. Später erst soll das Kind von dieser zur Kurrentschrift übergehen.

Die sehr umständlichen und zeitraubenden Vorbereitungen können nur als ein Mangel der Graserschen Methode angesehen werden. Der Versuch, die Buchstaben als Bilder der verschiedenen Mundstellungen zu erklären, war ein unglücklicher, der Gebrauch der Elementarschrift bedeutete einen Umweg, aber die durch Graser mit Erfolg angeregte Verbindung des Lesens und Schreibens stellte einen anerkennenswerten methodischen Fortschritt dar. Diese Verbindung hat bis heute ihren Platz in der deutschen Schule behauptet und wird ihn auch in Zukunft behaupten.

Allerdings mußten erst noch die Praktiker fleißig Hand anlegen, ehe die sog. „Schreiblesemethode" die Gestalt gewann, die sie für die deutsche Volksschule brauchbar machte. Es seien hier von den Schulmännern, die sich um ihre Ausbildung und Verbreitung besondere Verdienste erwarben, nur Chr. Gottl. Scholz, der zuerst die Kurrentschrift in Anwendung brachte, F. K. Offinger, J. L. Lorenz und G. F. Heinisch, F. Köhler, Wilh. Stern, R. Wurst, K. A. v. Zoller, S. A. Poland, A. Böhme, F. Schierhorn, Friedr. Jacobi, Ed. Bock, A. Lüben, Ludw. Schindler, Friedr. Otto, auch wohl Gottl. Leb. Schulze genannt.

Im Laufe der Zeit bildeten sich zwei Formen der „Schreiblesemethode" heraus. Während ein Teil ihrer Anhänger für den ersten Unterricht nur die Schreibschrift verwandt wissen wollte, erklärte sich der andere für gleichzeitige Erlernung der Schreib- und der Druckschrift, und so unterschied man denn ein „reines" und ein „gemischtes Schreiblesen." Hatte ursprünglich das letztgenannte Verfahren die meisten Anhänger, so läßt sich doch nicht verkennen, daß es seit längerer Zeit mehr und mehr in Mißkredit gekommen ist, und es ist wohl anzunehmen, daß es in absehbarer Zeit gänzlich dem reinen Schreiblesen Platz machen wird.

Litteratur: Dem gemischten Schreiblesen dienen von neuern Fibeln: Berthelt und Gen. 1878, Dorn

Digitized by Google

1880, Schmidt und Dreßler 1881, J. Neve 1882, W. Ehlers 1883, C. Löffler 1884, H. Andres 1890, H. Umhöfer u. P. Kunz 1891, A. Märcker 2. Aufl. 1891, Büscher-Mundt 229. Aufl. 1894, J. Frey 1895, K. Siejkal 1896, neu bearb. v. A. Heiß u. J. Schorn 1896, F. X. Kiesser, Grundmann u. Simon 1896, C. Carstensen u. Ad. Schulz 1897. Fibeln nach der reinen Schreiblesemethode veröffentl. u. a.: R. Dietlein 1872, W. Ludwig 1878, A. Baad 1879, H. Gabriel u. K. Supprian 1880, J. Lepke 1881, A. Wichmann 1881, Osner 1883, J. Halben 21. Aufl. 1883, A. Meinzer 1883, R. Wernecke 1884, W. Stehmann 1884, B. Türken 1884, F. Liekfett 1884, K. Haag 1885, Müller, Völter, Funk 1886, T. A. Hoffmann 1887, Hessel u. Böttner 1887, W. Mielley u. H. Sühring 1888, J. u. E. Schneiderhan 1891, W. Vöhling u. Gen. 1892, Schulze u. Giggel 1893. H. Günther 1893, Elsner, Heide u. Hoffmann 1894, P. Fischer 5. Aufl. 1894, K. Zabel u. L. Böhm 1894, W. Bangert 1894, L. Green 1896, K. Pfeiffenberger neueste Aufl. 1897. W. U. Jütting, neu bearb. von Th. Heym 1897, Theoretische Schriften über den Schreiblese-unterricht von Graser 1817—1840, Ch. G. Scholz 1826—1860, F. K. Offinger 1826—1852, J. L. Ludwig 1829—1864, F. Köhler 1830, W. Stern 1832, R. Wurst 1834, K. A. v. Zoller 1836. S. A. Poland 3. Aufl. 1837, A. Böhme 1839, F. Scherhorn 1850, F. Jacobi 1851, Aug. Lüben 3. A. 1868. — Neuere Anleitungen von L. Lackemann 1869, B. Schlotterbeck 1869, K. Steinert 1871, E. Bock 1873, L. Wegener 1876, L. Schindler 1876, G. Grimmer 2 Aufl. 1876, G. Hoffmann 1877, W. Strodtz 1877, A. Wille 1877, C. Steinhäuser 1878, J. Sauer 1878, L. Soreder 1878, K. Beckström 1879, F. Otto 1879, H. Schönmann 1880, J. Schneiderhan 1882, A. Lygan 1884, K. W. Albrecht 4. Aufl. 1884, F. Falcke 1886, P. Feiler 1886, K. Lorentz 1892, E. Blitz 1895, K. Heinemann 1895, F. Przibilla 1896, A. Jänisch 1896, K. Heß 1896. Viele andere hierher gehörige Schriften erschienen als Anleitungen zum Gebrauche bestimmter Schreibfibeln.

Es braucht wohl kaum ausgesprochen zu werden, daß der Unterricht bei Anwendung der Schreiblesemethode sich ziemlich mannigfach gestalten kann. Einige Andeutungen mögen genügen. In früherer Zeit war den meisten Anhängern des Schreibleſens für die Reihenfolge, in der sie die Buchstaben (Laute) vorführten, deren größere oder geringere Schreibschwierigkeit maßgebend, so daß also beispielsweis Aug. Lüben folgende Reihenfolge hatte: i, n, m, e, ei, u, eu, ſ, t, l, b, o, a, au, ä, ö, ü, äu, f, d, k, g, j, h, ch, sch, ß, st, r, w, p, z, s. Handelte es sich nur um das Erlernen des Schreibens, so wäre gegen eine solche Reihenfolge nichts einzuwenden; es ist aber für den ersten Unterricht im Lesen von Bedeutung, die Laute in der Reihenfolge vorzuführen, die sich aus ihrer Verschmelzbarkeit mit anderen Lauten ergiebt. Da sich nun diese Reihenfolge mit jener ersterwähnten nicht deckt, so hat man später in einer Anzahl von Schreibleſefibeln nach Möglichkeit die gleichzeitige Berücksichtigung der Schwierigkeiten beim Schreiben und beim Lesen angestrebt und eine Art Mittelweg eingeschlagen. Wer den Schreibleſeunterricht praktisch erteilt hat, weiß sehr wohl, daß die Schreibfertigkeit der Kinder meist rascher wächst als ihre Lesefertigkeit, und daß eine übergroße Ängstlichkeit vor schwierigeren Buchstabenformen schon nach einer kurzen Schulzeit kaum noch am Platz ist. — Manche Vertreter der Schreiblesemethode geben den Kindern die einzelnen Laute durch Vorsprechen, andere lassen sie aus Wörtern, denen sie als Anfangs- oder Endlaute angehören, heraushören. — Zumeist findet die Kurrentschrift beim ersten Unterricht Verwendung, doch fehlt es auch nicht an Fibeln, welche den Anfang mit der Kursivschrift machen. — Einzelne Fibeln bringen zuerst die Klein-, später die Großbuchstaben in Schreibschrift und gehen dann zur Druckschrift über, andere führen die Kleinbuchstaben zuerst in Schreib-, hernach in Druckschrift vor und bringen dann die Großbuchstaben gleichzeitig in Schreib- und Druckschrift.

e) Die analytische und die analytisch-synthetische Leselehrart. Von dem als Schulmann hochberühmten Berliner Gymnasialdirektor Friedrich Gedike ging der Vorschlag aus, das Lesen nicht mit der Erlernung der Laute zu beginnen, sondern den Anfang mit dem Lesen ganzer Wörter zu machen. Der Schüler werde dann bald merken, daß „jedes Wortzeichen aus mehreren einzelnen Zeichen zusammengesetzt ist, die alle Augenblicke, nur in einer anderen Stellung und Verbindung, wieder vorkommen. Und so wird er nach und nach die Bedeutung der einzelnen einfachen Zeichen durch Vorsprechen und Nachsprechen lernen," ohne daß ihm der Name gesagt werde. Auf diese Weise werde schließlich der Schüler den Lautwert sämtlicher Buchstaben kennen und dadurch lesen lernen, und nun erst sei es an der Zeit, ihm die Namen der einzelnen Buchstaben anzueignen. Bei seinen eigenen, hervorragend begabten Kindern erzielte Gedike mit dieser Methode ausgezeichnete Erfolge, sein „Kinderbuch" (1791) erlebte drei Auflagen, in den Schulen bürgerte sich das Verfahren nicht ein. Es war doch eben mehr „ein schönes psychologisch-pädagogisches Experiment als ein Gewinn für die Erziehungskunst." Ähnliche Vorschläge wie Gedike machte Ernst Christ. Trapp (1780) und weit später (1856) Philipp

Digitized by Google

Wackernagel („Goldene Fibel"), aber auch ihnen gelang es nicht, das Verfahren in den Schulen heimisch zu machen. Nur beim Einzelunterricht glückte hier und da einem sehr geschickten Lehrer mit besonders befähigten Kindern ein Versuch.

Im Jahre 1818 gab der Franzose J. J. Jacotot sein vielgepriesenes und vielgeschmähtes „Enseignement universel" heraus, das in Deutschland durch die Übersetzungen und Bearbeitungen von Braubach (1830), Krieger (1833), Hoffmann (1835), Hugo Göring (1883) bekannt geworden ist. Jacotot legte dem gesamten Unterricht ein einziges Buch zu Grunde, den Télémaque von Fénelon, das also auch als Fibel und erstes Lesebuch zu dienen hatte. Der erste Satz des Buches („Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse") wird nach Jacotot mit den Kindern behandelt, indem ihnen jedes Wort einzeln als Ganzes vorgesprochen und von ihnen wiederholt wird. Kennen sie das ganze Wortbild, so wird es nun in Silben geteilt, die Silben werden in ihre einzelnen Laute aufgelöst und die betreffenden Buchstaben eingeprägt. So geht der Unterricht von Wort zu Wort weiter, bis dem Kinde sämtliche Laute und ihre Verbindungen bekannt sind. Daß Jacotot in der Praxis ausgezeichnete Erfolge erzielte, ist durch glaubwürdige Urteile von Zeitgenossen bezeugt, dagegen leiden seine Schriften an erheblichen Mängeln. Vor allem fehlt es ihnen an aller inneren Ordnung, die Behauptungen werden nur schwach begründet, unzählige Fragen des Lesers finden keine Beantwortung, Unwesentliches wird zur Ermüdung breitgetreten. Der Ausspruch Jacotots „alle Menschen haben gleiche Intelligenz" ließ viele von vornherein an der Richtigkeit seiner übrigen Ausführungen zweifeln. Ein Verdienst Jacotots war es, auf die Wortanalyse zu dringen, aber mit Recht tadelte man die Wahl der ersten Wörter (Calypso, pouvait u. s. w.) und behauptete, daß der Télémaque nicht die geeignete Lektüre für sechsjährige Kinder sei.

Jacotot ließ buchstabieren, einzelne seiner Nachfolger ließen lautieren. Der erste, der in Deutschland die Ideen Jacotots zu verbreiten suchte, war Frdr. Weingart (1830). Wie man in einzelnen Jacototschulen, z. B. im Lochmannschen Institute zu Lausanne, mit einer kleinen Erzählung begonnen hatte, so machte auch Weingart mit einer solchen den Anfang. Leider fiel seine Wahl auf ein für seine Zwecke sehr ungeeignetes Stück, eine Krummachersche Parabel, die mit den Worten begann: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit." Das vermochten die kleinen Schüler nicht zu verstehen, und die Wörter Sokrates, Sophroniskus, allwaltenden u. s. w. waren hinsichtlich ihrer Lautverhältnisse wahrlich um kein Haar besser gewählt, als die Jacototschen Calypso, pouvait u. s. w. Ungleich größeres Geschick zeigte Bernhard Lützelberger (1837), der eine Erzählung aus Hempels „Volksschulenfreund" benutzte und die Forderung aufstellte, daß bei den ersten Übungen lautiert werden und der Schüler anfänglich nur die Schreibschrift kennen lernen sollte. Am erfolgreichsten wirkte im Sinne Jacotots der Breslauer Vorschullehrer Karl Selbsam (1846), der mit dem Satze: „Franz, Franz, o komm doch bald zu mir!" begann und in sehr geschickter Weise zeigte, wie die Zerlegung der Wörter in ihre Silben und Laute, der Aufbau neuer Silben und Wörter aus diesen zu geschehen habe, wie auf den Gebrauch der Großbuchstaben, auf die Bezeichnungen der Dehnung und Schärfung hinzuweisen sei u. s. w. Wohl waren die Lautverhältnisse der Wörter auch bei Selbsam nicht die günstigsten, aber dem außerordentlich geschickten, von Eifer für die Sache begeisterten Manne gelang es doch, dem Verfahren viele Freunde zu gewinnen, und sein Verfahren ist noch jetzt in einzelnen Breslauer Schulen im Gebrauche. Nachfolger Jacotots (Selbsams) waren Stiehr (1836), Chr. Gottl. Scholz (1841), Franz Kühn (1847), Frdr. Pechner (1848), H. M. Budich (1857), Jul. Walter (1880), Karl Zohl (1892), Wilh. Missalek (1896). Am beachtenswertesten sind wohl die Versuche Walters und Missaleks. Wesentlich modifiziert wurde das Verfahren durch Gottlob Schurig (1851), einen der Mitarbeiter an dem bekannten „Münsterberger Lesebuche" (1855).

Hatte man den ersten Leseunterricht anfänglich an ein ganzes Buch, dann an ein einzelnes Lesestück geknüpft, so schloß man ihn später nach dem Vorschlage Allr. Graffunders (1843) an einzelne Sätze. Fibeln dieser Art erschienen u. a. von E. Geyer (1868), Wilhelm Berger, Ernst Brünnert.

f) **Die Normalwörtermethode.** In Leipziger Schulen wurde zuerst der Versuch gemacht, nicht nur den ersten Leseunterricht.

Digitized by Google

sondern auch den Anschauungs-, ja sogar den Zeichen- und den Gesangunterricht an eine Reihe von Substantiven zu knüpfen. Der durch das Substantiv, Normalwort genannt, bezeichnete Gegenstand oder eine Abbildung desselben wurde angeschaut und besprochen, sein Bild von den Kindern nachgezeichnet, das Wort (als Ganzes) geschrieben, dann in seine Silben und Laute (Buchstaben) zerlegt; endlich wurden aus den so gewonnenen Lauten neue Wörter aufgebaut. Wo irgend angängig, wurde den Kindern ein auf den Gegenstand bezügliches Gedichtchen oder Geschichtchen dargeboten oder mit ihnen ein davon handelndes Liedchen gesungen. Das ganze Verfahren wurde zumeist als „Normalwörtermethode" bezeichnet. Die ersten, die dies Verfahren anwandten, waren die Leipziger Bürgerschullehrer Maximilian Otto Krämer und F. A. F. Herold; weite Verbreitung verschaffte ihm der Leipziger Bürgerschuldirektor Karl Vogel („Des Kindes erstes Schulbuch" 1843). Als Normalwörter wurden vor allem die Namen von Gegenständen gewählt, die für die Anschauungs- und Sprechübungen brauchbare Objekte bildeten, und von solchen wurden wieder diejenigen bevorzugt, die sich leicht von den Kindern nachzeichnen ließen. Dagegen wurde nicht die mindeste Rücksicht auf die Schreibschwierigkeit und die Lautverhältnisse der Normalwörter genommen, so daß also die Kinder schon in den ersten Wochen Wörter wie Hütte, Tasse, Esse, Bett zu schreiben und in die Laute aufzulösen hatten, was ihnen um so schwerer fallen mußte, als Vorübungen irgend welcher Art den Schreib- und Leseunterricht nicht einleiteten. Hatte Herold im ganzen 5 Normalwörter (Rabe, Elefant, Holzweg, Lilienkranz, Mus), Krämer deren 17 (Uhu, Hase, Ofen, Igel u. s. w.), so zählte man bei Vogel ihrer 98 (Hut, Dach, Haus, Hütte, Tisch, Tasse, Bett u. s. w.), bei Thomas 34, bei Francke 31, bei Plate 100, bei Widmer 87, bei Schlimbach 41 u. s. w. An dem neuen Verfahren, der „Vogelschen Methode", wie sie bald allgemein genannt wurde, fand man im Laufe der Zeit allerhand auszusetzen. Die Hauptvorwürfe, die man ihr machte, waren folgende: 1. Sie hindere die Verbindung eines planmäßigen Anschauungsunterrichts mit den ersten Schreib- und Leseübungen, 2. sie fordere von dem kleinen Schüler, daß er gleich ganze Wörter schreibe, und dieser Forderung zu genügen, seien bei dem gänzlichen Mangel an Vorübungen schwächere Schüler nicht imstande, 3. eine solche Reihenfolge von Normalwörtern aufzustellen, bei welcher die Lese- und die Schreibschwierigkeiten gleichmäßig wachsen, sei unmöglich, 4. das Nachzeichnen der Bilder mache den Schülern sehr große Mühe und ergebe doch fast immer nur klägliche Leistungen. Da diese Vorwürfe zum Teil berechtigt waren, so bestrebte man sich nun mit Eifer, das Verfahren zu verbessern. Fast allgemein ließ man das Nachzeichnen der Bilder fallen, Freunde eines „geordneten Anschauungsunterrichts" schlossen an die Normalwörter nur ganz kurze Besprechungen, die lediglich den Zweck hatten, das Kind für den betreffenden Gegenstand zu interessieren, oder wählten Wörter aus, an die sich ein planmäßiger Anschauungsunterricht anknüpfen ließ. Die Bemühung, den Schülern die Schreibschwierigkeiten zu mindern, führte einerseits zur Aufstellung geeigneter Vorübungen, andererseits zum Aufgeben der schwerer darzustellenden Großbuchstaben, also zur Kleinschreibung der Normalwörter, sowie zur Aufsuchung solcher Anfangswörter, die nur aus leicht nachzubildenden Buchstaben bestehen. Es wurde auch wohl das Wort dann erst als Ganzes geschrieben, wenn die Buchstaben desselben zuvor einzeln geübt waren. Um das Auflösen der Wörter in ihre Elemente auch schwächeren Schülern zu ermöglichen, erfuhren die Lautverhältnisse der Normalwörter besondere Berücksichtigung; vor allem wurden Wörter mit Dehnungs- und Schärfungszeichen, Konsonantenhäufungen und seltener auftretenden Lautbezeichnungen (x, y, chs, v, ph, u. s. w.) vermieden. Daß nicht allen Anforderungen vollkommen genügt werden konnte, versteht sich von selbst. Da von vielen Seiten namentlich auf möglichste Erleichterung der ersten Schreibversuche der Kinder gedrungen wurde, so ist auch eine Anzahl von Fibeln erschienen, in denen das Normalwortverfahren etwas modifiziert worden ist. Hatte man ehedem jedes Normalwort in seine sämtlichen Laute zerlegt und diese zum Aufbau anderer (sog. Übungs-) Wörter verwandt, so liest man jetzt erst eine Anzahl zweifelhafter Wörter (etwa i-gel, uh-ren, e-sel, ei-chel, en-le, o-fen, aa-le, au-ge) in ihre Silben zerlegen, deren erste durch einen Vokal gebildet wurde, für welchen das Kind nun das entsprechende Lautzeichen kennen lernte. Eine Auflösung der zweiten Silbe in ihre Laute unterblieb. Hatten die Kinder auf diese Weise die Vokale kennen gelernt, so wurden die nun

Digitized by Google

weiter folgenden Normalwörter in der schon früher üblichen Weise behandelt, also in ihre sämtlichen Laute zerlegt u. s. w. Wie es scheint, wird diese Art der Behandlung der Normalwörtermethode sich weite Verbreitung schaffen, namentlich unter den Lehrern, die ehemals die sog. Schreiblesemethode angewandt haben und denen der Sprung von dieser zur Normalwörtermethode in ihrer strengeren Form zu weit erscheint.

Nicht mit Normalwörtern, sondern mit Normalsilben beginnt Krusche in seiner „Hiob-Fibel" den Unterricht, indem er von einer Reihe von Wörtern (Hi-ob, Hü-te, Hu-fe u. s. w.) immer nur die erste Silbe benutzt, diese in ihre Laute auflöst und aus den so gewonnenen Lauten neue Wörter aufbaut. Eine große Zukunft wird diesem Verfahren wohl nicht beschieden sein.

Rein und Pickel schließen den ersten Lese- und Schreibunterricht (vergl. „Erstes Schuljahr") auch an Normalwörter; ihr Verfahren unterscheidet sich aber in wesentlichen Stücken von der Normalwörtermethode in ihrer gewöhnlichen Form. Wie bereits erwähnt, beginnen sie den Lese- und Schreibunterricht, der bei ihnen nicht den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts bilden soll, erst mit dem zweiten Halbjahr, nachdem die Kinder im ersten durch mündliche Vorübungen für das Lesen, durch malendes Zeichnen von Punkten, Geraden, Bogenlinien und einfachen Bildchen wie Kreuz, Stuhl, Gabel, Taubenhaus u. s. w. ins Netz für das Schreiben vorgebildet worden sind. Den Stoff entnimmt der erste Leseschreibunterricht möglichst dem bereits behandelten Gesinnungs- und naturkundlichen Unterricht. Die vorgeschlagenen Normalwörter sind: Hut, Hof, Horn, Arm, Ast, Obst, Baum, Bauer, Hans, Lein u. s. w. Die Vorübungen zum Lesen bestehen darin, daß 1. gegebene Sätze zuerst in ihre einzelnen Wörter geteilt, diese dann in ihre Silben zerlegt, endlich diese in die Laute aufgelöst, 2. aus gegebenen Lauten Silben und Wörter aufgebaut werden. Die Behandlung der Normalwörter gestaltet sich in der Hauptsache folgendermaßen: 1. Durch eine kurze und knappe Besprechung des Normalwortes wird an seine Bedeutung erinnert und das Interesse der Kinder für dasselbe gewonnen. 2. Das Wort wird mündlich in seine Laute zerlegt und aus diesen wieder zusammengesetzt. 3. Das Wort wird gelesen und geschrieben (gleichzeitige Einübung von Druck- und Schreibschrift. Benutzung der Lesemaschine), wobei die Buchstaben (die nach den durch sie bezeichneten Lauten, nicht mit ihren Namen zu bezeichnen sind) geübt werden. Kennen die Schüler die Buchstaben des Wortes, so setzen sie dies lesend aus jenen wieder zusammen. Haben die Schüler erst eine Anzahl von Buchstaben kennen gelernt und einige Lesefertigkeit erlangt, so werden an das Normalwort andere Wörter angeschlossen, z. B. an **Wolf** die Wörter Wurm, Wurst, Wein. 4. Das bekannte Normalwort wird nun mit seinen Teilen (später mit anderen) verglichen. Dadurch wird eine Reihe von Lautgruppen gewonnen, die wieder analytisches Material für spätere Wörter abgeben. 5. Die so gewonnenen Buchstaben, Lautgruppen und Wörter werden geordnet zusammengestellt, z. B.:

Hut,	Hirt,	Horn,	Hof,
u,	i,	o,	o,
ut,	ir,	or,	of,
—	irt,	orn,	—
Hu,	Hi,	Ho,	Ho,
—	Hir,	Hor,	—
Hut,	Hirt,	Horn,	Hof.

6. Durch Einsetzen anderer Laute (Buchstaben) oder Lautgruppen werden neue Wörter gebildet. Wo angängig, wird die Bildung von Sätzen vorgenommen. 7. An das Lesen des Wortes schließt sich das Schreiben desselben an. Zuerst wird jedes gelesene Wort auch geschrieben, später wird nicht alles Gelesene geschrieben, wohl aber alles Geschriebene gelesen. Die Buchstaben werden einzeln eingeübt. Damit jeder neue Buchstabe zuerst in den Kopf, dann in die Hand komme, wird er in seinen Elementen erkannt, die aufzusuchen, zu benennen und zu beschreiben sind. Geschrieben wird teils nach Vorschrift, teils nach Diktat, teils selbständig (aus dem Kopf).

Litteratur: Theoretische Schriften über die Nw.-Methode und Anleitungen zu ihrer Behandlung von M. C. Krämer (1844—46), A. Böhme (1847), L. Thomas (1848), A. Bräunlich, H. Francke, K. Hercher, K. Schmidt (1863), F. Nießmann (1862), A. Klauwell (1866), J. Müller (1866), K. Kehr und G. Schlimbach (1866), G. Beiland (1868), E. Wachsmuth (1869), R. Kirchhoff (1869), F. Mair (1870), W. Jütting (1872), A. Frühwirth, A. Fellner, G. Ernst (1872), O. Förster (1873), H. Fechner (1873), A. Pickel (1875), H. R. Rüegg (1876), W. Rein, A. Pickel, E. Scheller (1878), L. Habrich (1878), P. Teich (1880), M. Kahlenborn (1881), H. Bohm (1882), R. Dietlein (1883), Th. Hemmerbach (1883), J. Vogl (1884), O. Schwalbe (1884), P. Eiser (1885), J. Stoffel (1887), W. Jütting (1886), H. Marschall (1887), P. Teich (1893), Th. N. Faßbinder (1895), E. Martin (1897) u. a.

Digitized by Google

Fibeln nach der Normalwörtermethode von K. Vogel, A. Berthelt u. Gen., A. Böhme, H. Francke, E. Th. Plate, K. Ramshorn, F. J. Hoos, A. Klusmann und F. Plackütter, J. Müller, H. Motschmann, J. J. Widmer, G. Schlimbach, K. Runkwitz, W. Sellner, F. Behrens und F. Heege, A. Fritzsche, A. Klauwell, G. A. Marschall, F. Mair, H. Fechner, W. Jütting, H. Bretschneider, A. Frühwirth und A. Fellner, Osw. Förster, H. Bohm, N. Bauer und Ph. Schreibmüller, H. R. Rüegg, K. A. Beck und P. J. Nick, Fr. Grothe und H. Grunhage, R. Dietlein, P. Weisskönig, H. Sermond, A. Haesters und G. Richter, H. Eickelboom und P. Esser, E. Vogel, J. Vogl und F. Branky, R. Lippert, O. Schwalbe, J. Keller, R. Cohn, W. Werther, K. Schäffer, E. Prüfer und J. Popken, H. Marschall, K. Heinemann und A. Schröder, F. Vollmar, E. Martin u. a. — Fibeln nach der Nw.-Methode mit Vorkursus von G. Gurcke (1857), W. Armstroff u. Gen. (1875), G. Pache (1877), H. Schlepper (6. Aufl. 1879), W. Ehlers (1883), R. Dietlein (1883) mit Begleitwort, W. H. Weick und L. Grebner (1886), H. Fechner (1887) nebst Anleitung (1896), A. Wichmann und A. Lampe (1888), Schulz-Stier (1889), Dietrich (1890), K. H. Hiemeich und J. F. Christiani (1891) m. Begl., J. Ebert, W. Böhling u. Gen. (1892), R. Bonn (1893), L. F. Göbelbecker (1893) m. Begl., L. Wegener (1893), P. Tesch (1893), G. Grimmer (1895), H. R. Rüegg u. a.

g) **Rückblick.** Wir stehen am Ende unserer Darlegung, welche sich auf die allerwichtigsten Erscheinungen in der Geschichte des ersten Leseunterrichts beschränken mußte. Fragen wir, was sich denn nun aus den jahrhundertlangen Bemühungen, ein gutes Lehrverfahren für den ersten Leseunterricht zu schaffen, als wirklicher Gewinn ergeben habe, so müssen wir beschämt sagen, daß nur folgende wenige Sätze zu allgemeiner Anerkennung gelangt sind:

1. Der Schüler hat die einzelnen Sprachlaute nicht durch Vorsprechen des Lehrers kennen zu lernen, sondern er hat sie durch eigene Thätigkeit zu finden, indem er unter Anleitung des Lehrers Wörter, die dazu besonders geeignet sind, in ihre Elemente auflöst. (Ickelsamer, Jacotot, Krämer-Vogel.)

2. Der Schüler ist nicht durch Buchstabieren, sondern durch Lautieren zum Lesen zu führen, wenn er sein Ziel sicher und schnell erreichen und nicht erst auf langem Umwege dazu gelangen soll. (Ickelsamer, Stephani.)

3. Lesen und Schreiben sind von Anfang ab miteinander zu verbinden, weil dadurch der Schüler zur Selbstthätigkeit in weit höherem Grade angeregt wird und die Übungen in beiden Gegenständen sich weit mannigfacher und weniger ermüdend gestalten, als wenn Lesen und Schreiben gesondert betrieben werden. (Wulkius, Trapp, Graser.)

Nicht so unbestritten ist ein vierter Satz: Der Schüler hat nicht erst mit sämtlichen Sprachelementen (Lauten) und ihren Schriftzeichen (Buchstaben) Bekanntschaft zu machen, ehe er sie zu Silben und Wörtern verbinden lernt; der Unterricht hat sich vielmehr so zu gestalten, daß das Verbinden der Laute (Buchstaben) zu Silben und Wörter beginnt, sobald der Schüler auch nur einige von ihnen kennen gelernt hat.

Aber auch dann, wenn die Richtigkeit dieser Sätze anerkannt wird, kann sich das Lehrverfahren beim ersten Leseunterricht noch ziemlich mannigfaltig gestalten, denn es kann ihnen Genüge geschehen durch Anwendung jeder der drei jetzt herrschenden Leselehrarten: der sog. „Schreiblesemethode", der „Normalwörtermethode" in ihrer strengeren Form und der sog. „kombinierten Normalwörter- und Schreiblesemethode", die man auch wohl als „Normalwörtermethode mit Vorkursus" bezeichnet hat. Das ist ja freilich ganz selbstverständlich, daß nur dann jedes dieser Verfahren leicht und sicher zum Ziele führt, wenn es der Lehrer mit Sicherheit beherrscht, und wenn das erste Schulbuch der Kinder (die Fibel) so gearbeitet ist, daß es den kleinen Schülern ihre Arbeit nach Möglichkeit erleichtert und ihnen nicht unnützerweise Steine des Anstoßes in den Weg legt.

4. Der Inhalt der Fibel. Das Schulbüchlein, welches das Material für die Leseübungen der Anfänger enthält und heutzutage, gewöhnlich als „Fibel" oder „Handfibel", „Erstes Lesebuch", „Lesebüchlein für das erste Schuljahr", „Erstes Schulbuch", „Hilfsbuch für den ersten Leseunterricht" u. s. w. bezeichnet wird, wurde in der älteren Zeit zumeist „Stimmenbüchlein", „Namenbüchlein", „ABC-Büchlein", „Tafelbüchle", „Kindertafel", „Grundtbiechel", „Syllaben- und Lesebüchlein", „Bökeschen vor de leyen unde kinder", „libellus abecedarius", „tabula elementalis", „abecedarium" u. s. w. genannt.

Die ersten Bücher dieser Art enthalten verhältnismäßig wenig Übungsstoff zum Lesen von Silben und Wörtern; den überwiegenden Teil bilden Lesestücke religiösen Inhalts. Nicht selten folgt dem kleinen und großen Alphabet auf der ersten Seite nur noch eine Seite Silben, wie ba, be, bi, bo, bu und ab, eb, ib, ob, ub, worauf sogleich zusammenhängende Stücke beginnen. Auffällig viele Wörter, darunter eine große Menge geographischer Namen,

Digitized by Google

finden sich in Ickelsamers „rechter weis auffs kürtzist lesen zu lernen“ (1527; 2. Aufl. 1534), aber auch in Jakob Grüßbeutels „stymmenbüchlein“ (1534) sind die Übungen im Wörterlesen weit ausgedehnt.

In einer „Teutschen Kinder-Tafel (Nürnberg 1534) finden sich auf der 3.—7. Seite 81 einzeilige Sätze, die mit sehr wenigen Ausnahmen aus je fünf einsilbigen Wörten bestehen und nach dem Anfangsbuchstaben des ersten Wortes im Satz in eine Art alphabetische Reihenfolge gebracht sind, Sätze wie: „Anff, Got, hoff, vnd; trau“ — „Geld, ist, guot, wers, hat“ — „Kunst, gilt, gar, nichts, mer“ — „On, Dein, thuon, wirst, selig“ u. s. w. An religiösen Stoffen, welche das Material zu den ersten Buchstabierübungen (!) bieten mußten, finden sich bei Ickelsamer: „Zehen gebot. Der glaube. Der Tauff. Vater vnser. Benedicite. Gratias. Ander Gratias. Magnificat. Benedictus. Nunc dimittis. Verheissung Chri.“ u. a. m. Die „Teutsche Kinder Tafel (1534) enthält fast den gleichen Stoff, vermehrt um ein Stück „Vom beruff vnd ampt des worts vnd der schlüssel.“ Ein Tübinger Buchstabierkatechismus (1587) bringt noch „Ein Christliches Gebett zur zeit der Pestilentz dz man pflegt in den Christenlichen Kirchen zu uerlesen“, ein 1662 zu Brieg gedrucktes ABC-Buch einen „Schlaff-Seegen“ und den 23. Psalm Davids, das „Einfältige Kinder-Spiel“ (1718) von Tobias Eisler „Nahmen, die dem HERRN JESU in Heiliger Schrifft beygelegt werden“. Im „Teutschen Namen-Oder Lehrbüchl“ (Wien, zwischen 1743—59) kommen daneben einmal „Nutzliche Sprüche“ („Wahrheit besteht, Lüge vergeht“, „Ohn Glück und Gnst all Kunst umsonst u. a.) vor, in Frdr. Hahns „Berlinischem neu eingerichteten ABC-Buchstabier und Lesebüchlein“ findet sich noch eine „Kurzgefaßte Ordnung des Heils“. Büchlein, die ausschließlich oder doch vorwiegend religiöses Material zu den ersten Buchstabier- und Leseübungen enthielten, sind bis zur Mitte unseres Jahrhunderts erschienen, obwohl schon J. G. Herder (1787) die Aufnahme solcher Stücke getadelt hatte, weil „die Kinder nichts von dem verstehen, was sie buchstabieren“, „es also ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual“ lernen.

Eine wesentliche Umgestaltung erfuhren die ABC-Bücher nach dem Auftreten Rochows und der Philanthropisten. Der religiöse Stoff verschwindet entweder ganz oder schrumpft doch stark zusammen; an seine Stelle treten Sprichwörter und Denksprüche, Lesestücke zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, kurze moralisierende Erzählungen, kleine Lieder, Belehrungen über den Körper des Menschen und die Gesundheit, einfache Aufsätze über naturkundliche, geographische und geschichtliche Dinge, über Zahl, Maß, Gewicht; auch Rätsel und Gesellschaftsspiele finden sich hier und da. In einzelnen dieser Bücher, u. a. in dem „Buchstaben- und Lesebuche“ von Joh. Gottfried Herder (1787), findet sich auch einzelnes Grammatische, wie die Deklination des Artikels, des Substantivs, des Fürworts, die Konjugation der Verben und Hilfsverben. Unter den Fibeln dieser Art sei hier nur auf die Bücher von Christian, Felix Weiße (1772), Samuel Heinicke (1780), Karl Friedrich Splittgarb (1784), Friedr. Aug. Junker (1786), Joh. Gottfr. Herder (1787), Karl Philipp Moritz (1790), Friedrich Möbius (1795), Johann Peter Voit (1802), Karl Phil. Funke (3. Aufl. 1803), Bernh. Christ. Ludw. Natorp (1806), Aug. Herm. Niemeyer (7. Aufl. 1806), Ernst Tillich (2. Aufl. 1825) hingewiesen. Namentlich unter den „Spielen“ finden sich oft die wunderlichsten Sachen. Es möge nur an wenige Sätze aus Splittegarbs „Handlungs-Spiel“ erinnert werden: — „Ich heiße David, komme aus Dessau und handle mit Drosseln.“ — „Ich heiße Immermann, komme aus Indien und handle mit Igeln.“ — „Ich heiße Peter, komme aus Paris und handle mit Papageien.“ Auffällig ist es, daß gerade in dieser Periode die Kinder beim Buchstabieren nicht nur mit fremden Namen, wie Ecbatana (Felbiger), Puiel, Tryphena, (Hähn), Vitellins, Zorobabel, Vitiges (Basedow), Chorazim, Bethphage, Naphtali, Thubalkain, (Königsberger Buchst.-Büchlein), Lucar, Uxbridge (Michaelis), Lycaonien, Sealthiel (G. F. Neumann), Arthasjstha, Machoabdai (Georgi) u. s. w., sondern auch mit den unglaublichsten Wortungeheuern geplagt wurden, wie: Regimentsquartiermeister, Almosenamtsverpflegungsgelder, Katechismuswiederholungsstunde. F. W. Hempel bietet in seinem „Faßlichen Unterricht für die aufkeimende Jugend (1804) den Kindern als erstes zu buchstabierendes Wort: „Vizeoberappellazionsgerichtspräsident“.

Hatten schon die Fibeln aus der letzten Zeit des achtzehnten und dem Anfange des neunzehnten Jahrhunderts außer geistlichen auch weltliche Lieder und Gedichte, namentlich solche

Digitized by Google

von Gellert, Overbeck, Michaelis, Burmann, Lossius, Campe, Richey, Hagedorn gebracht, so ward etwa vom Anfang der dreißiger Jahre ab mit der wachsenden Ausbildung eines besseren Geschmacks in den breiteren Volksschichten und der Entstehung einer reicher aufblühenden Jugendlitteratur das erste Lesebüchlein des Kindes in seinem zweiten Teile mehr zu einer Sammlung kleiner Erzählungen, Fabeln, Märchen, Gedichte und Lieder, die dem kindlichen Gedankenkreise entsprechen und häufig nach sog. Anschauungskreisen geordnet sind. Namentlich finden sich Hey, Güll, Reinick, Hoffmann von Fallersleben, Diessenbach, Enslin, Emilie Feige, E. Anschütz, v. Kamp, Kletke, Löwenstein, Lausch, J. Sturm, auch wohl Dinter, Karl Hahn, Brentano neben Chr. v. Schmid, Curtman, A. Jais, den Brüdern Grimm, Bechstein, v. Pocci, Staub u. a. jetzt reichlich in diesen Büchern vertreten, obwohl auch heut noch Gellert, Michaelis, Pfeffel, Gleim, Hagedorn, Claudius und andere volkstümliche Dichter des achtzehnten Jahrhunderts nicht ganz daraus verschwunden sind.

Litteratur: J. G. Kelber, Die neuesten Leselehr-Arten. Erlangen, 1821. — C. Carstensen, Versuch einer Darstellung dessen, was f. d. Meth. d. Lesenlernens in Volksschulen geschehen ist. In dessen Zeitschrift für das Volksschulwesen. I. Bd. Kiel, 1825. — M. C. Münch, Lesemethoden. In dessen Univ.-Lex. d. Erz.- und Unterrichtslehre. II. Bd. Augsburg, 1842. — K. Kirsch, Lesen. In K. G. Hergangs Päd. Real-Encykl. II. Bd. Grimma, 1847. — F. Jacobi, Der Lese-Unterricht. Nürnberg, 1851. — K. Ch. F. Stockmayer, Lesenunterricht. In Schmids Encyklopädie, IV. Bd. — K. Kehr und G. Schlimbach, Die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts. Gotha, 1866. — O. Biermann, Versuch einer Darstellung und Beleuchtung der wichtigsten Lese-Lehrweisen. In F. W. Dörpfelds Ev. Schulbl. XII. Bd. Gütersloh, 1868. — A. Böhme, Methodeu des ersten Lesenunterrichts. Berlin, 1872. — W. U. Jütting, Kritische Geschichte des ersten Lesenunterrichts. In dessen Sprachl. u. päd. Abh. I. Bd. Aurich, 1860. — J. Kehrein, Überblick der Gesch. d. Erz. u. d. Unterrichts, insbesondere auch der wichtigsten Lesemethoden. Paderborn, 1873. — A. Vogel, Meth. d. gej. deutschen Unterrichts i. d. Volksschule. Gütersloh, 1874. — H. Bohm, Der Unterricht im Lesen. In Diesterwegs Wegweiser. II. Bd. 5. Aufl. Essen, 1875. — H. Fechner, Der erste Lesenunterricht. Berlin, 1878. — A. Bode, Der Elementar-Lese-Unterricht in j. gesch. Entwickelung. Wittenberg, 1879. — K. Kehr, Die Gesch. d. ersten Lesenunterrichts. In dessen Gesch. d. Meth. d. deutsch. Volksschulunterrichts. II. Bd. Gotha, 1879. (In der 2. Aufl. fortgeführt und berichtigt von H. Fechner). — H. Fechner, Die Methoden des ersten Lesenunterrichts. Berlin, 1882. — Derf., Grundriß d. Gesch. d. wichtigsten Leselehrarten. Mit 63 Abbildungen. Berlin, 1884. — O. Wagner, Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Breslau, 1890. — J. Stoffel, Methodik d. deutschen Sprachunterrichts auf d. Unterstufe d. Volks- u. Mittelschulen. Beerfelden, 1887. — P. Tesch, Geschichte d. Meth. des ersten Lesenunterrichts. Neuwied und Leipzig, 1891.

Berlin. Heinrich Fechner.

Lessing als Pädagog

1. Einleitung. 2. Lessings Menschheitsideal. 3. Lessings Erziehungsideal. 4. Notwendigkeit der Erziehung. 5. Erziehungsmittel. 6. Der Unterricht. Welche Aufgabe stellt Lessing dem Unterricht? 7. Der Unterrichtsstoff. 8. Die Auswahl des Unterrichtsstoffes. 9. Die Bearbeitung des Lehrstoffes. 10. Die Durcharbeitung des Lehrstoffes. 11. Lessings spezielle Unterrichtslehre.

1. Einleitung. Es kann fraglich erscheinen, ob Lessing, der kein einziges rein pädagogisches Werk geschrieben hat und nie als praktischer Erzieher thätig gewesen ist, eine Stelle in einem Handbuche der Pädagogik zukommt. Doch der erhöhte Standpunkt, den große originale Denker in der Auffassung der geistigen und sittlichen Aufgaben des einzelnen Menschen wie der Gesamtheit einnehmen und der sie nicht selten von der Gegenwart noch unerkannte seine Bildungsziele erblicken läßt, muß auch den Pädagogen vom Fach in Erziehungsfragen auf sie verweisen. Geben wir dieß zu, so können wir an Lessing nicht vorüber gehen, dessen allumfassender Geist von diesen Fragen unmöglich unberührt bleiben konnte in einem Jahrhundert, das sich selbst das pädagogische genannt und in dem kaum ein hervorragender Geist sich nicht über Erziehungsfragen geäußert hat. Seine eminente Litteraturkenntnis schloß auch die Kenntnis der pädagogischen Litteratur seiner Zeit mit ein, und auf einzelne Erscheinungen derselben dehnte er selbst seine kritische Thätigkeit aus. Er kannte die Bestrebungen der Philanthropinisten, kannte Basedow und trat zu Campe in persönliche Beziehung, indem er ihn einmal in der ausgesprochenen Absicht besuchte, seine Erziehungsanstalt kennen zu lernen. Leider ist uns nichts Genaueres über diese Studienreise überkommen; sicher geht nur aus einem Briefe von 1779 hervor, daß das Campesche Unternehmen seinen vollen Beifall fand. Aber seine pädagogischen Anschauungen ragten weit über die Theorieen seiner Zeit hinaus, da er das Erziehungswerk von einem weit höheren Gesichtspunkte aus erfaßte als seine Zeitgenossen der philanthropinistischen Schule.

Digitized by Google

2. Lessings Menschheitsideal. Aller Erziehungsthätigkeit liegt bewußt oder unbewußt die Voraussetzung der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen zu Grunde. Lessing ist von dieser Vervollkommnungsfähigkeit voll und ganz überzeugt. Alles in der Welt, und darum auch die Welt selbst, besitzt nach ihm eine gewisse perfectibilité; es ist dies kein Zustand der Vollkommenheit, oder wie Mendelssohn meint, eine Bemühung, sich vollkommen zu machen, sondern „die Beschaffenheit eines Dinges . . ., vermöge welcher es vollkommen werden kann, eine Beschaffenheit, welche alle Dinge der Welt haben, und die zu ihrer Fortdauer unumgänglich nötig war." Lessing glaubt, „der Schöpfer mußte alles, was er schuf, fähig machen, vollkommener zu werden, wenn es in der Vollkommenheit, in welcher er es erschuf, bleiben sollte." *) Es bildet sich so eine unendliche Reihe von Entwickelungsstadien, die neben einander in der Welt befindlichen Wesen weisen die verschiedensten Grade der Vollkommenheit auf: wir erblicken vom unvollkommensten bis zum vollkommensten Wesen eine lückenlose Reihe; ebenso aber bewegt sich auch ein jedes Einzelwesen sowohl als Einzelwesen wie auch in seiner Generation in seinen im Laufe der Zeit auftretenden Erscheinungsformen in einem ununterbrochenen Aufstieg. Diese Vervollkommnung aller Wesen ist Naturanlage; der Fortschritt alles Erschaffenen nach dem Vollkommeneren hin geschieht mit Naturnotwendigkeit vermöge eines ihm inwohnenden Naturgesetzes, auch ohne äußere Einwirkung." **) — Das gilt in erster Linie auch von der Menschenseele; auch sie entwickelt sich ständig zum Vollkommenen hin. „Wenn die Natur nirgends einen Sprung thut, so wird auch die Seele alle unteren Staffeln durchgegangen sein, ehe sie auf die gekommen, auf welcher sie sich gegenwärtig befindet. . . ." ***) In ihrer Naturanlage liegt die Entwickelung zum Vollkommenen hin eingeschlossen. Es giebt nichts, „worauf die Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch komme," †) keine Seite des menschlichen Geistes, welche sich vermöge der ihm innewohnenden Anlage ohne alle Hilfe nicht selbst entwickeln würde. Entwickelung der Menschheit ist Naturnotwendigkeit.

Freilich schreitet diese Entwickelung nicht immer in gerader Linie vorwärts. Die menschliche Vernunft gerät auch auf Irrwege. „Und wer weiß, wie viele Millionen Jahre sie sich in diesen Irrwegen würde herumgetrieben haben; ohngeachtet überall und zu allen Zeiten einzelne Menschen erkannten, daß es Irrwege waren; wenn es Gott nicht gefallen hätte, ihr durch einen Stoß eine bessere Richtung zu geben." *) Zu der vom Schöpfer der Menschheit verliehenen inneren Anlage zu ihrer Entwickelung kam noch eine unterstützende Einwirkung: die göttliche Offenbarung. Selbstentwickelung und Offenbarung sind die beiden Faktoren, welche die Vervollkommnung der Menschheit ins Unendliche bedingen, diese der Vollkommenheit immer näher bringen. Allerdings nur näher bringen, denn Vollkommenheit im eigensten Sinne des Worts hat nach Lessing nur Gott allein. Vollkommenheit ist ein Ideal, welches das menschliche Geschlecht nur in einem gewissen Grade erreichen wird. — Die göttliche Einwirkung auf die Menschheit, um sie ihrem Ideal entgegen zu führen, bezeichnet Lessing als eine „Erziehung des Menschengeschlechtes", und ihr hat er seine tiefsinnigste Schrift gewidmet. Wenn er in dieser Abhandlung mit klaren Worten ein Ziel der Erziehung angiebt, so ist nicht zu vergessen, daß es das mit der Menschheit zu erreichende Ziel ist, daß dieses Ziel Lessings Menschheitsideal bezeichnet.

Die zu erstrebende Vollkommenheit aber besteht nach Lessing darin, daß der menschliche Verstand „zu seiner völligen Aufklärung gelangen, und diejenige Reinigkeit des Herzens hervorbringen soll, die uns, die Tugend um ihrer selbst willen zu lieben, fähig macht." **)

Wir begegnen hier zunächst dem Schlagworte, in das Lessings Zeit alle Bildungsbestrebungen zusammenfaßte: Aufklärung. Wie seine Zeitgenossen versteht er hierunter das Hinwegräumen alles die Wahrheit Trübenden, das Hinstreben nach klarer reiner Erkenntnis. „Das große Geheimnis, die menschliche Seele vollkommen zu machen, . . . besteht einzig darin, daß man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen." ***) Mehr als alle seine Zeitgenossen legt Lessing den Wert auf das Streben nach Wahrheit. Wahrheit als die eine Seite der Vollkommenheit ist ihm eben auch ein Ideal,

*) Brief an Mendelssohn vom 23. Jan. 1756.
**) Christentum der Vernunft.
***) Daß mehr als fünf Sinne für den Menschen sein können.
†) Erziehung des Menschengeschlechts. § 7.

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 4.
**) Ebendas. § 80.
***) XI. Litteraturbrief.

Digitized by Google

das nur Gott allein besitzt. Darum kann es sich für den Menschen nur um Streben nach Wahrheit handeln; dieses allein ist es, was ihm seinen Wert verleiht. „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeinet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz. Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! — ich fiele mit Demut in seine Linke und sagte: Vater gieb! Die reine Wahrheit ist ja doch nur für Dich allein!“*) Gegebene Wahrheit hat darum einen unendlich geringeren Wert, als erworbene. Mitgeteilte und nicht erworbene Begriffe können nach Lessing nicht lange in ihrer Lauterkeit bestehen;**) darum sollen auch die geoffenbarten Wahrheiten erarbeitet und zu Vernunftwahrheiten werden. „Die Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten in Vernunftwahrheiten ist schlechterdings notwendig, wenn dem menschlichen Geschlechte damit geholfen werden soll. Als sie geoffenbart wurden, waren sie freilich noch keine Vernunftwahrheiten, aber sie wurden geoffenbart, um es zu werden. Sie waren gleichsam das Facit, welches der Rechenmeister seinen Schülern vorausjagt, damit sie sich im Rechnen einigermaßen danach richten können. Wollten sich die Schüler an dem vorausgesagten Facit begnügen, so würden sie nie rechnen lernen, und die Absicht, in welcher der gute Meister ihnen bei ihrer Arbeit einen Leitfaden gab, schlecht erfüllen.“ ***)

Nur Selbsterarbeitetes, nicht Eingelerntes hat darum für Lessing Wert; das ist ein ihm eigentümlicher und charakteristischer Zug, der sich besonders auch in seiner Pädagogik geltend macht. Daher kommt es auch, daß er die tote Buchgelehrsamkeit so verachtet und eigene Erfahrung für das Wertvollere hält. „Der aus Büchern erworbene Reichtum fremder Erfahrung heißt Gelehrsamkeit. Eigene Erfahrung ist Weisheit. Das kleinste Kapital von dieser ist mehr wert, als Millionen von jener.“*) Behauptet er doch von seiner eigenen Person: „Ich bin nicht gelehrt — ich habe nie die Absicht gehabt gelehrt zu werden — ich möchte nicht gelehrt sein, und wenn ich es im Traume werden könnte. Alles, wonach ich ein wenig gestrebt habe, ist im Falle der Not ein gelehrtes Buch brauchen zu können.“**)

Die scharfe Betonung der intellektuellen Vervollkommnung des Menschen hat Lessing mit den Aufklärern seiner Zeit gemein. Wie diese war er der Meinung, daß die Aufklärung den Charakter bilde, den Menschen sittlich vervollkommne. Der Verstand, meint er, „will schlechterdings an geistigen Gegenständen geübt sein, wenn er zu seiner völligen Aufklärung gelangen, und diejenige Reinigkeit des Herzens hervorbringen soll, die uns, die Tugend um ihrer selbst willen, zu lieben, fähig macht.“ Hier stehen aufgeklärter Verstand und Reinigkeit des Herzens nicht nur neben einander, sondern augenscheinlich in einem kausalen Zusammenhang; der Verstand soll Reinigkeit des Herzens erzeugen. Das sittliche Ideal beansprucht für sich die erste Stelle; Aufklärung des Verstandes ist nur ein Ziel zweiter Ordnung und somit Mittel zum Zweck. Sein Menschheitsideal ist, genauer bezeichnet, sittliche Vollkommenheit.

Aber wie Lessing dem Menschen keine intellektuelle Vollkommenheit zuspricht, vielmehr überzeugt ist, daß „die Wahrheit nur für Gott allein“ ist, wie er darum den Wert des Menschen nicht nach dem größeren oder geringeren Maße von Wahrheit, die er besitzt, sondern nach seinem aufrichtigen Streben nach Wahrheit schätzt: so kann er auch vom Menschen nicht sittliche Vollkommenheit, nicht Tugend fordern, sondern nur das Streben nach sittlicher Vollkommenheit, sittliche Vervollkommnung. Er spricht nur von einem Lieben der Tugend, nicht von einem Besitze derselben.

In der eben angeführten wichtigen Stelle giebt uns Lessing zugleich den Beweggrund an, um dessen willen wir die Tugend lieben sollen: um ihrer selbst willen. Es liegt hierin die Abweisung eines jeden Eudämonismus, auch des feineren christlichen; und hierin erhebt sich Lessing ganz wesentlich über alle Aufklärer

*) Eine Duplik.
**) Erziehung des Menschengeschlechts. § 6.
***) Ebendas. § 16.

*) Selbstbetrachtungen, Einfälle und kleine Aufsätze.
**) Ebendas.

Digitized by Google

seiner Zeit. Die Aussichten auf Lohn und Strafe als Beweggründe zu sittlichem Handeln haben nach ihm für eine gewisse Entwickelungsstufe der Menschheit sowohl, wie des einzelnen Menschen ihre Berechtigung. Aber es ist doch nur eine niedere Stufe, „solange das menschliche Herz überhaupt höchstens nur vermögend ist, die Tugend wegen ihrer ewigen glücklichen Folgen zu lieben.“ *) Lessing ist überzeugt, „. . . sie wird kommen, sie wird gewiß kommen, die Zeit der Vollendung, da der Mensch, je überzeugter sein Verstand einer immer besseren Zukunft sich fühlet, von dieser Zukunft gleichwohl Bewegungsgründe zu seinen Handlungen zu erborgen, nicht nötig haben wird; da er das Gute thun wird, weil es das Gute ist, nicht weil willkürliche Belohnungen darauf gesetzt sind, die seinen flatterhaften Blick ehedem bloß heften und stärken sollten, die inneren besseren Belohnungen desselben zu erkennen.“ **)

Lessing ist jedoch der Überzeugung, daß diese Zeit der Vollendung nicht nur für die Menschheit, sondern für jeden einzelnen Menschen, für jede Menschenseele kommen muß. „Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben.“ ***) Freilich erscheint ihm für dieses Durchlaufen bis zum Ziele ein Menschenleben zu kurz. „Aber“, meint er, „warum könnte jeder einzelne Mensch auch nicht mehr als einmal auf dieser Welt vorhanden gewesen sein?“ †) Ist es nicht möglich, daß während eines jeden neuen Daseins der Mensch eine höhere Stufe der Vollkommenheit erreichen kann und sich dabei die Vervollkommnung des Einzelwesens in gleichem Verhältnisse wie die des Geschlechts vollzieht?

Lessing bezeichnet diese Lehre selbst als eine Hypothese; aber nichtsdestoweniger ist sie für seine Pädagogik von Bedeutung, weil sie seine Überzeugung von der unbegrenzten Entwickelungsfähigkeit des Menschen, der Grundvoraussetzung aller Erziehung, darthut und lehrt, daß jeder einzelne Mensch berufen und befähigt ist, die höchsten Stufen menschlicher Entwickelung, sein Menschheitsideal zu erreichen, mindestens sich diesem unbegrenzt zu nähern. Hierin aber, in der eigenen Überzeugung des Menschen von der Möglichkeit, sich seinem Ideale zu nähern, liegt eben der Antrieb zu dem von Lessing so hoch veranschlagten Streben nach Vervollkommnung. Nur wo diese Überzeugung Platz gegriffen hat, kann ein solches Streben lebendig werden, ein Streben, das sich durch den langsamen Vorschritt nicht irre führen läßt, und nur vermöge solcher Überzeugung konnte sich Lessing berufen fühlen, den Zweiflern an der endlichen Vollendung zuzurufen: „Was habe ich denn zu versäumen? Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?“ *)

Die Aufklärung, insbesondere die gereifte sittliche Einsicht kann indessen nur dann ein Mittel zu unserer Vervollkommnung werden, wenn unser Wollen und Handeln durch unsere Einsicht beeinflußt wird. Es fragt sich somit: Ist nach Lessing eine Einwirkung der Erkenntnis auf den Willen möglich und kann sich der Mensch frei selbst bestimmen, kann er zwischen dem Guten und dem Bösen frei wählen?

Von einer absoluten psychischen Freiheit, nach welcher der Mensch unter gleichen Verhältnissen einmal so, das andere Mal aber ganz anders handeln könne, ohne daß irgend ein anderer Grund vorhanden wäre, als das: „ich will!“, will Lessing nichts wissen; er äußert sich in diesem Sinne gegen Jakobi: „Ich begehre keinen freien Willen; . . . aber ich bleibe ein ehrlicher Lutheraner und behalte den mehr viehischen als menschlichen Irrtum und Gotteslästerung, daß kein freier Wille sei. . . .“ **) Er bekennt vielmehr freudig seine Überzeugung von einer psychologischen, gesetzmäßigen Determination. „Zwang und Notwendigkeit, nach welchen die Vorstellung des Besten wirket, wie viel willkommener sind sie mir, als kahle Vermögenheit, unter den nämlichen Umständen bald so, bald anders handeln zu können! Ich danke dem Schöpfer, daß ich muß, das Beste muß. Wenn ich in diesen Schranken selbst so viel Fehltritte noch thue: was würde geschehen, wenn ich ganz allein mir überlassen wäre? einer blinden Kraft überlassen wäre, die sich nach keinen Gesetzen richtet, und mich darum nicht minder dem Zufalle unterwirft, weil dieser Zufall sein Spiel in mir selbst hat?“ „Die kahle Vermögenheit, unter den nämlichen Umständen bald so, bald anders handeln zu können“, ist ihm keine Freiheit. Solcher Freiheit gegenüber erscheinen ihm Zwang und Notwendigkeit eine Wohlthat,

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 79.
**) Ebendas. § 85.
***) Ebendas. § 93.
†) Ebendas. § 94.

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 100.
**) Jacobis Werke. 1819. Teil IV. Abt 1.

Digitized by Google

für die er dem Schöpfer dankt. Allerdings nicht der Zwang und die Notwendigkeit des Fatalismus. Ihm gilt Nathans Wort: „Kein Mensch muß müssen.“ Es sind vielmehr der Zwang und die Notwendigkeit, welche von der Vorstellung gewirkt werden: „was man für gut erkennt, das muß man.“*) Die Vorstellung des Besten wirkt also auch das Beste. — Freilich ist auch dieser Zwang kein absoluter: man thut in seinen Schranken noch so viel Fehltritte; das ist eine Erfahrung, welche Lessing schon früh gemacht hat:

„Umsonst erhebt ihr mir des Willens freie Kraft!
Ich will, ich will — und doch bin ich nicht tugendhaft.
Umsonst erhebt ihr mir des Urteils streng Entscheiden.
Die Laster kenn ich all', doch kann ich alle meiden?
Hier hilft kein starker Geist, von Wissenschaft genährt,
Und Schlüsse haben nie das Bös' in uns zerstört.“**)

Zur Lösung des hier scheinbar vorliegenden Widerspruchs dient eine Stelle aus der Einleitung zu den Fragmenten (4. Beitrag, ein Mehreres aus den Papieren des Ungenannten). Bei dem ersten Stück: „Von Verschreiung der Vernunft auf den Kanzeln“ kommt Lessing auch auf den Sündenfall zu sprechen. Adam war nach göttlichem Ebenbild geschaffen und sündigte doch, seine Vernunft blieb unwirksam. „Die Macht unserer sinnlichen Begierden, unserer dunklen Vorstellungen über alle noch so deutliche Erkenntnis ist es, welche zur kräftigsten Anschauung darin gebracht wird. Von dieser Macht berichtet die Mosaische Erzählung entweder die erste traurige Erfahrung, oder erteilt das schicklichste Beispiel. Faktum oder Allegorie: in dieser Macht allein liegt die Quelle aller unserer Vergehungen, die dem Adam, des göttlichen Ebenbildes unbeschadet, ebensowohl anerschaffen war, als sie uns angeboren wird. Wir haben in Adam alle gesündiget, weil wir alle sündigen müssen: und Ebenbild Gottes noch genug, daß wir doch nicht eben nichts anderes thun, als sündigen; daß wir es in uns haben, jene Macht zu schwächen, und wir uns ihrer ebensowohl zu guten als zu bösen Handlungen bedienen können.“***) Hier wird der deutlichen Erkenntnis“, welche einen nötigenden Einfluß auf unser Wollen und Handeln ausübt, eine andere Macht entgegengestellt: die der „sinnlichen Begierden“ und „dunkeln Vorstellungen“. Von der größeren oder geringeren Energie, mit welcher die eine oder die andere dieser Mächte auftritt, hängt es also ab, ob wir gut oder böse handeln. Die Übermacht der sinnlichen Begierden, der dunkeln Vorstellungen, bewirkt, daß wir trotz der Erkenntnis des Guten dasselbe nicht immer thun. Aber das Ebenbild Gottes, das ist nach Lessing die von Gott dem Menschen verliehene Vernunft, ist doch noch so weit lebendig in uns, daß wir auch etwas anderes thun können, als sündigen; es ist doch noch so stark, daß wir die Fähigkeit haben, die Macht des Bösen zu schwächen, so daß die deutliche Erkenntnis mehr und mehr zur Geltung kommt und unser Wollen und Handeln mehr und mehr beeinflußt. Es handelt sich somit im Menschen um einen dauernden Kampf zwischen den „sinnlichen Begierden“ und „dunkeln Vorstellungen“ einerseits und der klaren Erkenntnis des Guten, der sittlichen Einsicht andererseits. Je mehr die klaren Vorstellungen sich erheben, desto mehr werden die sinnlichen Begierden einem zielbewußten Wollen weichen müssen. Mit der Wiederholung des Sieges der klaren Vorstellungen über dunkle und die mit ihnen verbundenen Begierden wächst ihre Kraft und in demselben Verhältnis nimmt die der Begierden ab. So „haben wir es in uns, ihre Macht zu schwächen“; mit der sittlichen Einsicht wächst die Kraft zum sittlichen Handeln, mit der wachsenden Übereinstimmung beider wächst die innere Freiheit. So kann man sagen: nach Lessing ist der Mensch nicht frei, sondern er wird frei; Freiheit ist eben auch ein Ideal, dem der Mensch zustreben soll, und seine Entwickelung zur Freiheit bildet ebenfalls eine unendliche Reihe.

3. Lessings Erziehungsideal. Vollkommene Moralität ist jedoch ein Ideal, das nach menschlicher Voraussicht kein Sterblicher erreichen wird, wenn Lessing auch in prophetischem Tone auf das Kommen der Zeit der Vollendung hinweist; aber der Weg ist doch damit gewiesen, den die Menschheit zu wandeln hat. „Geh' deinen unmerklichen Schritt, ewige Vorsehung! Nur laß mich dieser Unmerklichkeit wegen an dir nicht verzweifeln. — Laß mich an dir nicht verzweifeln, wenn selbst deine Schritte mir scheinen sollten, zurückzugehen! — Es ist nicht wahr, daß die kürzeste Linie immer die gerade ist.“*)

*) Nathan der Weise.
**) Die Religion.
***) Ein Mehreres aus den Papieren des Ungenannten.

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 91.

Digitized by Google

Gott führt die Menschheit diesem Ideale zu; und diese Führung betrachtet Lessing als eine Erziehung. Gott greift mit unmittelbaren Strafen und Belohnungen in die Geschicke der Menschheit ein; giebt dem menschlichen Geiste „Andeutungen“ und „Fingerzeige“. So ist für den göttlichen Erzieher dieses allgemeine Menschheitsideal auch das Erziehungsideal.

Die Erziehung der ganzen Menschheit ist aber nur möglich durch Erziehung des Einzelnen; das große langsame Rad, welches das Geschlecht seiner Vollkommenheit näher bringt, wird erst durch die kleineren schnelleren Räder in Bewegung gesetzt.*) Wenn nun für die gesamte Menschheit vollkommene Moralität das Ideal ist, so muß jeder Einzelne sich dasselbe Ideal aufstellen, denn nur dann, wenn jeder Einzelne dieses Ideal zu erreichen sucht, ist Aussicht vorhanden, daß die gesamte Menschheit sich ihm nähert. So ist denn auch für die Erziehung des Einzelnen das Ideal gegeben: das Ideal, welches Gott der Menschheit gesteckt hat, ist auch das, welches für das Individuum gilt.

Das nächste Absehen des Erziehers muß also auf das Individuum gerichtet sein, und so erscheint Lessing die Erziehungsarbeit an dem Einzelnen als eine Teilarbeit an der Erziehung der Gesamtheit. Indem er damit die Erziehung des Individuums der des Geschlechtes einordnet, giebt er zugleich die Lösung des in neuerer Zeit schärfer hervortretenden Gegensatzes zwischen Individual- und Sozialpädagogik. Ein solcher Gegensatz besteht für Lessing nicht; die beste Erziehung des Individuums ist auch die kräftigste Förderung zur Erziehung der Gesamtheit.

4. Notwendigkeit der Erziehung. Wie eine göttliche Erziehung des Menschengeschlechts, so ist darum auch eine Erziehung des Einzelnen notwendig. Allerdings ist Lessing der Überzeugung, „die Erziehung giebt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte;“ „viele“ Kinder, die man für sich aufwachsen läßt, „bleiben ganz roh; einige bilden sich zum Erstaunen selbst.“**) Diese glücklicheren Einige beweisen ihm aber nichts gegen den Nutzen und die Notwendigkeit der Erziehung.“***)

Das Kind der Erziehung wird auf jeden Fall eine höhere Entwickelungsstufe erreichen; zwar fängt es „mit langsamen aber sicheren Schritten an; es holt manches glücklicher organisierte Kind der Natur spät ein, aber es holt es doch ein, und ist alsdann nie wieder von ihm einzuholen.*)

5. Erziehungsmittel. Über die Mittel der Erziehung giebt uns Lessing in der „Erziehung des Menschengeschlechtes“ Aufschluß. Hier zeigt er „wie Gott vorerst eine unmittelbare Führung der Menschheit, zunächst seines auserwählten Volkes, übernimmt. Der göttliche Erzieher bezeugt sich ihm durch Wunder, welche er thut, durch Strafen und Belohnungen, welche er ihm angedeihen läßt, als der Gott seiner Väter. So schafft er sich Autorität, gründet jenen „heroischen Gehorsam, der Gottes Gesetze beobachtet, bloß weil es Gottes Gesetze sind“ (§ 32), und weckt weiterhin die Liebe (§ 34), die das Gute erkennt, das es in seines Vaters Haus genießt (§ 19). Es ist dies die unmittelbare Einwirkung der göttlichen Zucht.

Neben derselben her geht die göttliche Belehrung, der göttliche Unterricht, ein Unterricht, wie er „den Kenntnissen, den Fähigkeiten, den Neigungen dieses damaligen israelitischen Volkes, sowie der Bestimmung des künftigen vollkommen angemessen ist“ (§ 23), ein Unterricht also, der sich all die Einschränkungen auferlegt, welche die noch kindliche Entwickelungsstufe des Zöglings bedingt, ohne den Weg und die Zugänge zu einem für eine höhere Entwickelungsstufe berechneten zu versperren, ein Unterricht, der die künftigen Entwickelungsstufen und das letzte Ziel fest im Auge behält.

Zucht und Unterricht sind somit nach Lessing die beiden Erziehungsmittel. Beiden liegt es ob, „Kräfte zu entwickeln“ und „beizubringen“.**) Wenn man bei letzterem nur an den Unterricht, bei ersterem nur an die Zucht denkt, so würde man den Begriff zu eng und nicht im Lessingschen Sinne erfassen. Auch der Unterricht soll Kräfte entwickeln, intellektuelle und moralische, und auch die Zucht soll beibringen. Allerdings wendet sich der Unterricht vorwiegend an das Vorstellungsleben des Zöglings, die Zucht dagegen ist mehr unmittelbar auf das Wollen und Handeln gerichtet. Wenn dennoch die Darstellung des göttlichen Unterrichtes in der „Er-

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 92.
**) Ebendas. § 4 und § 20.
***) Ebendas. § 92.

*) Erziehung des Menschengeschlechts, § 21.
**) Ebendas. § 5.

Digitized by Google

ziehung des Menschengeschlechtes" einen viel breiteren Raum einnimmt, als die Zucht, wenn Lessing auch in seinen übrigen Schriften auf ersteren viel häufiger zu sprechen kommt, als auf diese, so ist dies gegründet in seiner oben dargelegten Überzeugung von dem hohen Einflusse des Vorstellungslebens auf das menschliche Wollen und Handeln, in seiner Überzeugung, daß „völlige Aufklärung" jene Reinigkeit des Herzens notwendig erzeuge, die das Gute um des Guten willen zu lieben fähig macht. Das Absehen des Unterrichtes kann nach Lessing nur auf die Erziehung gerichtet sein, er kennt somit nur einen erziehenden Unterricht.

6. Der Unterricht. Welche Aufgabe stellt Lessing dem Unterricht? Bildung des Willens ist nach Lessings Anschauung nur möglich durch Bildung des Gedankenkreises; denn die dunklen Vorstellungen und Begierden, welche ein kräftiges sittliches Wollen verhindern, müssen durch klare und deutliche Vorstellungen und Begriffe verdrängt werden, damit diese dann Sittlichkeit erzeugen. Mit der bloßen Erregung von Affekten ist nichts gethan; „ich kann nicht sehen, wie die Kunst, die Affekten zu erregen, von großem Nutzen sein könne, wenn man die Christen unterrichtet, wie sie ihren Wandel gebührend anzustellen haben."*) Ein kräftig wirkender Verstand soll ausgebildet werden und zwar durch seine eigenste Thätigkeit, d. i. durch Nachdenken. Es ist darum nach Lessing der größte Fehler, „den man bei der Erziehung zu begehen pflegt", „daß man die Jugend nicht zum eigenen Nachdenken gewöhnt".**) Denn nur durch Nachdenken werden „die Seelenkräfte ausgebildet",***) „wird ein jeder Funke des Genies angefacht",†) und „werden die Aussichten des Untergebenen erweitert"; „das große Geheimnis die menschliche Seele durch Übung vollkommen zu machen, bestehet einzig darin, daß man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen".††) Darum ist es „schädlich", „die historische Erkenntnis solcher Dinge, die man durch Nachdenken herausgebracht und ohne Nachdenken nicht recht begreifen kann, z. B. der in allen Wissenschaften demonstrierten Wahrheiten, der Meinungen und Hypothesen, die man angenommen, gewisse Erscheinungen zu erklären, wie nicht weniger derjenigen Sätze, die man durch künstliche Erfahrungen und sorgfältige Beobachtungen herausgebracht hat", einfach dem Zöglinge zu überliefern. Wenn Wieland den Rat giebt, „aller trockner Abhandlungen, abstrakter Untersuchungen und scharfer Demonstrationen sich so lange zu enthalten, bis die Untergebenen zu einer großen Reife des Verstandes gelangt sind", so ist Lessing dagegen der Überzeugung, daß die Untergebenen alsdann „zu dieser großen Reife des Verstandes nie gelangen werden." Die Wahrheit will nach Lessing erarbeitet sein; nur eine solche stetige, eigene Arbeit nach Wahrheit vermag den Verstand zu schärfen und den menschlichen Geist vollkommen zu machen; nur solche selbsterarbeitete Wahrheit hat darum auch einen sittlichenden Einfluß. Sie bleibt kein totes Wissen, sie drängt zu weiterem Forschen und führt zum Finden neuer Wahrheiten. „Wer richtig räsonniert, erfindet auch, und wer erfinden will, muß räsonnieren können."*) Und wenn wir den, der schöpferisch Neues hervorbringt, der erfindet, ein Genie nennen, so verstehen wir auch, was Lessing meint, wenn er in der 5. Abhandlung über die Fabel sagt: „Gott giebt uns die Seele, aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen."

Als Triebfedern zum eigenen Nachdenken, zum selbstthätigen Forschen nach Wahrheit nennt Lessing „Ehrgeiz und Neubegierde", als Belohnung für dieselbe „das Vergnügen an der Erkenntnis der Wahrheit".**) Ob Lessing hier dem sittlich zu verwerfenden Ehrgeiz das Wort reden will, dürfte zu bezweifeln sein. Denn wenn man von seinem eigenen Charakter, von seinem selbstlosen Forschen nach Wahrheit, dem er sein ganzes Leben widmete, aus schließt, so ist wohl kaum anzunehmen, daß er den Ehrgeiz als Triebfeder empfiehlt, daß er ihn vielmehr nur als Triebfeder für die unterste Stufe des Wahrheitsstrebens nennt, zur Förderung des Forschungstriebes. Seinen eigenen sittlichen Anschauungen entsprechen vielmehr „Neubegierde" und „Vergnügen an der Wahrheit." Hierdurch wird im Zögling jener Geisteszustand geschaffen, den man gemeinhin „Interesse" nennt. (S. d. Art.)

7. Der Unterrichtsstoff, welcher der Bildung des Zöglings dienen soll, ist zunächst

*) XIII. Litteratur-Brief.
**) XI. Ebendas.
***) V. Abhandlung über die Fabel.
†) X. Litteratur-Brief.
††) XI. Ebendas.

*) Dramaturgie. II.
**) XI. Litteratur-Brief.

Digitized by Google

die denselben umgebende Natur, in deren Kenntnis und Verständnis er einzuführen ist.*) Zu dieser ersten, nach Lessing grundlegenden Stoffreihe kommt noch eine zweite, wenn man folgende (Lessingsche) Überlegung anstellt. Jeder Mensch wird auf einer bestimmten Entwickelungsstufe der Menschheit geboren und hat die Aufgabe, von dieser Stufe aus an der Weiterentwickelung seines Geschlechtes zum Vollkommneren hin mitzuarbeiten. Hinter ihm liegt aber schon eine Entwickelung von unzähligen Generationen, welche ein reiches Kulturgut, eine Summe von Erfahrungen und Erkenntnissen aufgehäuft hat. Zu demselben ist die Menschheit nicht immer auf geradem Wege gelangt, hat sich wohl lange auf Irrwegen umhergetrieben,**) ehe sie um eine kurze Strecke sich vorwärts bewegte. Unmöglich kann der einzelne Mensch alle diese Erfahrungen auf denselben Umwegen, auf welchen sie die Menschheit erwarb, noch einmal erwerben, wenn er seiner Aufgabe, an der Fortentwickelung derselben mitzuarbeiten, nachkommen will. Hier muß die Überlieferung an Stelle der eigenen Erfahrung treten, eine Überlieferung allerdings nur von dem, was als Grundlage für den Weiterbau unentbehrlich ist; denn „man ist in Gefahr sich auf dem Wege zur Wahrheit zu verirren, wenn man sich um gar keine Vorgänger bekümmert; und versäumet sich ohne Not, wenn man sich um alle bekümmern will".***) So hat denn der Unterricht die Aufgabe, dem Zögling bis zu einem gewissen Grade das von den Vorfahren erarbeitete Kulturgut zu übermitteln. Damit wird die Forderung Lessings erfüllt, daß die Wesen der Welt eine Reihe ausmachen sollen, „in welcher jedes Glied alles dasjenige enthält, was die unteren Glieder enthalten, und noch etwas mehr".†) Die Erwerbung des gegenwärtigen Kulturgutes hat daher die erste Stelle im Unterricht; aber sie ist nicht Selbstzweck, sondern nur eine Vorbedingung, um selbstthätig an der Kulturaufgabe der Menschheit, an ihrer geistigen und sittlichen Vervollkommnung mit- und weiterarbeiten zu können.

8. Die Auswahl des Unterrichtsstoffes. Das menschliche Wissen und Können ist nun freilich ein so gewaltig umfassendes, daß es der Einzelne nicht umspannen kann. Aber ebensowenig wie dies möglich ist, ist es auch notwendig. Nur das, was den Menschen in der Erreichung seines Menschheitsideales zu fördern vermag, nur das, was dem Erziehungszwecke dient, ist ein notwendiger Gegenstand des Unterrichts.

Die Überzeugung, daß nicht jeder Unterrichtsstoff diesem Zwecke dient, hat Lessing schon sehr früh gewonnen. „Ich habe es in Meißen schon geglaubt", schreibt er bereits im Jahre 1750 an seinen Vater, „daß man Vieles daselbst lernen muß, was man in der Welt gar nicht brauchen kann, und jetzo sehe ich es noch viel deutlicher ein."*) Doch giebt er über die Auswahl des geeigneten Unterrichtsstoffes nur wenige Andeutungen. In der Erziehung des Menschengeschlechtes spricht er von einem Elementarbuche, das die Auswahl dessen enthält, was dem Kinde aus Wissenschaft und Kunst geboten werden soll. Auszuscheiden ist aus diesem Buche alles, was den Schüler auf dem Wege zu einer höheren Entwickelungsstufe „verspäten" würde; fehlen darf vieles, was für Erreichung dieser Stufe unnötig und gleichgiltig ist; notwendig und darum nicht wegzulassen ist alles das, was ihm den Weg zu dieser höheren Stufe eröffnet. Ebenso wie das Erziehungsziel will Lessing auch die jeweilige Entwickelungsstufe und die Fähigkeiten des Zöglings sorgfältig berücksichtigt wissen; nur solche Stoffe sollen dem Kinde dargeboten werden, für deren Aufnahme die erforderlichen Fähigkeiten vorhanden sind; alles andere ist wegzulassen.

9. Die Bearbeitung des Lehrstoffes erscheint Lessing von besonderer Wichtigkeit. Denn es ist in der Erziehung nicht gleichgiltig, „in welcher Ordnung sie die Kräfte des Menschen entwickelt";**) es muß eine gewisse Ordnung, ein gewisses Maß gehalten werden. So liegt es speziell auch im Wesen des Unterrichtes, daß die Arbeit vom Zögling eine planmäßige sei, planmäßig in der Anordnung und planmäßig in der Vermittelung des Lehrstoffes. Lessing sucht indessen diese Ordnung keineswegs in einer strengen Scheidung und Folge der einzelnen Disziplinen. „Wer mit den Wissenschaften ein wenig bekannt geworden, sagt er, der weiß, daß es mit dieser eingebildeten Ordnung eine Grille ist. Alle Wissenschaften reichen sich einander Grundsätze dar, und müssen ent-

*) XI. Litteratur-Brief.
**) Erziehung des Menschengeschlechts. § 7.
***) Abhandlungen. I. Von dem Wesen der Fabel.
†) Christentum der Vernunft. § 17.

*) Brief vom 2. Febr. 1750.
**) Erziehung des Menschengeschlechts. § 5.

Digitized by Google

weder zugleich, oder eine jede mehr als einmal getrieben werden." *)

Für die Anordnung des Lehrstoffes ist ihm wegweisend einmal der Gang, den die Wissenschaften selbst in ihrer Entwickelung genommen haben, sodann die Stufe der geistigen Entwickelung des Zöglings, dem jene Stoffe zu vermitteln sind. Aller Wissensstoff ist ein Ergebnis des menschlichen Denkens und als solches in der Zeit entstanden. Es giebt Stoffe, auf welche der menschliche Geist alsbald, in der Zeit der Kindheit des Menschengeschlechtes, verfiel und die deshalb schon eine Bearbeitung von Jahrtausenden erfahren haben; und andere, denen er sich viel später zuwandte, deren Bearbeitung darum eine verhältnismäßig neue ist und erst erfolgen konnte, nachdem jene älteren Stoffe eine gewisse Entwickelung erfahren hatten. Es baut sich so ein Wissensstoff auf dem andern auf und zweigt sich einer von dem andern ab, so daß mit dem Fortgang der Zeit die Stoffe immer mannigfaltiger, immer reicher und verschlungener werden. Jene ältesten Stoffe drängten sich dem Menschengeiste auf; den späteren mußte er suchend nachgehen; und je reicher, je verschlungener diese Stoffe werden, desto schwerer wird es dem menschlichen Geiste, sie zu überschauen und sich in ihnen zurechtzufinden. Denn nicht nur die einzelnen Wissenszweige mehren sich, sondern auch jeder einzelne Zweig gestaltet sich immer weiter aus, erfährt eine immer fortschreitende Entwickelung, aber niemals einen völligen Abschluß.

Aber auch der menschliche Geist, oder besser, dessen Träger, die menschliche Seele, ist nach Lessing ebenso wie jedes andere Wesen der Entwickelung unterworfen, einer Entwickelung, welche mit jener Entwickelung und Ausgestaltung des Wissensstoffes gleichen Schritt hält, weil beide sich wechselseitig bedingen. Die Seele ist unendlicher Vorstellungen fähig, aber sie erlangt dieselben nicht auf einmal, sondern nach und nach in einer unendlichen Reihe von Zeit.**) In der Erziehung des Menschengeschlechtes giebt uns Lessing die Darstellung der Entwickelung auf einem Gebiete der Erkenntnis, und zwar dem für die Menschheit höchsten und eifrigsten, dem religiös-sittlichen, unter steter Bezugnahme auf die ihr parallel gehende Entwickelung des Menschengeistes. Er unterscheidet drei Stufen der Entwickelung (Kulturstufen im eigensten Sinne des Wortes), ein dreifaches Alter der Welt (§ 88): das des Judentums, das des Christentums und das des „neuen ewigen Evangeliums". Diese drei Kulturstufen hat nach Lessing nicht nur die Menschheit, die Menschenseele in ihrer Gesamtheit, sondern auch jeder Einzelne, jede einzelne Menschenseele zu durchleben. „Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben." *) Der Auffassung, daß dieses in einem Menschenleben, in einer Daseinsperiode zu geschehen habe, begegnet Lessing alsbald mit dem Einwurf: „In einem und eben demselben Leben durchlaufen haben? Kann er in eben demselben Leben ein sinnlicher Jude und ein geistiger Christ gewesen sein? Kann er in eben demselben Leben beide überholt haben?" Das wohl nun nicht! — Aber warum könnte jeder einzelne Mensch auch nicht mehr als einmal auf dieser Welt vorhanden gewesen sein?" „Warum sollte ich nicht so oft wiederkehren, als ich neue Kenntnisse, neue Fertigkeiten zu erlangen geschickt bin? Bringe ich auf einmal so viel weg, daß es der Mühe wiederzukommen etwa nicht lohnet?" (§ 97.) Hier begegnen wir der Lessing eigentümlichen Kulturstufentheorie, nach welcher die einzelne Menschenseele auf den verschiedenen Kulturstufen immer wieder in die Erscheinung tritt, um so allmählich mit der Menschheit sich zur höchsten Vollkommenheit zu entwickeln.

Diese Theorie, von Lessing selbst als Hypothese bezeichnet, scheint zunächst für unsere Frage ohne Bedeutung zu sein. Fassen wir indessen die Form ins Auge, in welcher Lessing die andere Auffassung, daß jede einzelne Menschenseele in ein und demselben Leben jene Kulturstufen zu durchleben habe, ablehnt, so erscheint sie außergewöhnlich vorsichtig, fast zögernd. Der Parallelismus zwischen der Entwickelung des Individuums und der der Menschheit hatte sich ihm so unwiderstehlich aufgedrängt, daß auf ihm die ganze Ausführung in der Erziehung des Menschengeschlechtes beruht. Als das Volk Gottes „noch so völlig in seiner Kindheit" war, war es noch „ungeschickt zu abgezogenen Gedanken" und nur einer Erziehung fähig, „die dem Alter der Kindheit entspricht",**) einer „Erziehung durch unmittelbare sinnliche Strafen

*) X. Litteratur-Brief.
**) Daß mehr als fünf Sinne für den Menschen sein können. § 2.

*) Erziehung des Menschengeschlechtes. § 93.
**) Ebendas. § 16.

Digitized by Google

und Belohnungen". Erſt „im Knabenalter des Menſchengeſchlechtes wird es zur Aufnahme abſtrakter Gedanken, wie „der Lehre von der Unſterblichkeit der Seele" fähig.*) Unter direkter Bezugnahme auf die Menſchheit ſpricht er von den „ſchmeichelnden Ausſichten", die dem Jünglinge „eröffnet werden",**) um ihn zum Manne zu erziehen, und bezeichnet als Mannesalter der Menſchheit ſelbſt jenes „dritte Zeitalter",***) des „ewigen Evangeliums".†) Dieſes Zeitalter iſt noch nicht angebrochen, die Erziehung des Menſchengeſchlechtes iſt noch nicht beendet.

Wenn Leſſing auf dieſem Parallelismus zwiſchen der Entwickelung des Einzelnen und der der Menſchheit ſeine ganze von ihm ſo wichtig gehaltene Schrift aufbauen konnte, ſo mußte er ihm mehr als bloßes Bild ſein. Die älteſten Kulturverhältniſſe als die einfachſten erſcheinen ihm offenbar als die dem noch unentwickelten kindlichen Geiſte angemeſſenſten und ſpätere erſt dann für geeignet, wenn der Geiſt des Kindes durch Beherrſchung jener älteren für die folgenden apperzeptionsfähig geworden iſt. Wir dürfen darum wohl kaum daran zweifeln, daß, wenn Leſſing einen Lehrplan aufzuſtellen gehabt hätte, jener Parallelismus für ihn bei der Anordnung des Lehrſtoffes maßgebend geweſen ſein würde, daß er ſeine Schüler durch die wichtigſten Kulturepochen der Menſchheit hindurch zum Verſtändnis der Gegenwart geführt haben würde. So hat Leſſing ſchon vor mehr als 100 Jahren den Grundgedanken zu einer pädagogiſchen Theorie gegeben, die erſt in den letzten Jahrzehnten bei der Aufſtellung des Lehrplanes weitere Ausgeſtaltung gefunden hat.

Daß dem kindlichen Geiſte nur Stoffe geboten werden, welche ſeiner jeweiligen Entwickelungsſtufe angemeſſen ſind, wird von Leſſing mehrfach ohne Rückſicht auf ſeine oben dargelegten Grundgedanken für die Anordnung des Lehrſtoffes betont. Beim Unterricht ſoll ein regelmäßiger, ſtufenweiſer Fortſchritt vom Leichteren zum Schwereren††) beobachtet werden. Vor allem darf keine Übereilung ſtattfinden, denn wollte man dem Kinde Dinge offenbaren, „welchen ſeine Vernunft noch ſo wenig gewachſen" iſt, man wäre „ein eitler Pädagoge, der ſein Kind lieber übereilen und mit ihm prahlen, als gründlich unterrichten will".*) Andererſeits will Leſſing aber auch keinen unnötigen Aufenthalt; „jedes Elementarbuch iſt nur für ein gewiſſes Alter. Das ihm entwachſene Kind länger, als die Meinung geweſen, dabei zu verweilen, iſt ſchädlich. . . Ein beſſerer Pädagoge muß kommen, und dem Kinde das erſchöpfte Elementarbuch aus den Händen reißen".**)

Zu beginnen hat nach Leſſing der Unterricht mit den Elementen allen Wiſſens, mit den einfachſten Anſchauungen. „Die Sinne und das Gedächtnis müſſen .... beſchäftiget ſein, bevor man Witz und Beurteilungskraft gebrauchen kann. Daher iſt es in der Natur der Seele gegründet, daß in Anſehung ſolcher Dinge die hiſtoriſche Kenntnis den Grund legen muß ....", darum ſollte man „mit der Geſchichte der Natur den Anfang machen, und dieſe allen Vorleſungen in der erſten Klaſſe zum Grunde legen. Sie enthält den Samen aller übrigen Wiſſenſchaften, ſogar die moraliſchen nicht ausgenommen".***)

Auch für das Nebeneinander der Unterrichtsſtoffe verlangt Leſſing eine beſtimmte Anordnung. Sie wird ebenfalls beſtimmt durch den Stoff ſelbſt, durch die Natur des kindlichen Geiſtes und durch den Erziehungszweck.

Ob Leſſing auch für das Nebeneinander des Lehrſtoffes einen beſtimmten Plan innegehalten wiſſen will, iſt nicht zu entſcheiden. Jedoch verlangt er, daß die Unterrichtsſtoffe nicht „getrennt werden",†) denn „alle Wiſſenſchaften reichen einander Grundſätze dar";††) ſie müſſen deshalb, entweder zugleich oder eine jede mehr als einmal getrieben werden". Der Schüler muß „beſtändig aus einer Scienz in die andere hinüberſehen"†††) können. Denn nur ſo vermögen die Erkenntniſſe aus den verſchiedenen Wiſſensgebieten ſich zu einem einheitlichen Ganzen zu verſchlingen, zu einem geſchloſſenen Gedankenkreiſe, der auf das Wollen und Handeln einen Einfluß auszuüben vermag. Dieſer aus dem Erziehungszwecke entlehnte Grund für eine Konzentration des Wiſſensſtoffes iſt Leſſing durchaus nicht entgangen.

*) Erziehung des Menſchengeſchlechts. §§ 55, 67, 71.
**) Ebendaſ. § 83.
***) Ebendaſ. § 89.
†) Ebendaſ. § 86.
††) 108. Litteratur-Brief.

*) Erziehung des Menſchengeſchlechts. § 17.
**) Ebendaſ. § 51 u. 53.
***) 11. Litteratur-Brief.
†) Ebendaſ.
††) 10. Litteratur-Brief.
†††) 5. Abhandlung über die Fabel.

Digitized by Google

„Eine jede Wissenschaft, in ihrem engen Bezirke eingeschränkt, kann weder die Seele bessern, noch den Menschen vollkommener machen.“ *) Das aber soll sie und sie kann es nur als Teil eines geordneten, festgeschlossenen Gedankengefüges.

10. Die Durcharbeitung des Lehrstoffes. Einen ganz besonderen Wert legt Lessing, wie bereits bemerkt, auf das Selbstsehen, Selbsterfahren, Selbsterarbeiten des Lehrstoffes gegenüber der zu seiner Zeit noch allgemein üblichen Art, alles Wissen sich aus Büchern zu erwerben. „Der aus Büchern erworbene Reichtum fremder Erfahrung heißt Gelehrsamkeit. Eigene Erfahrung ist Weisheit. Das kleinste Kapital von dieser ist mehr wert, als Millionen von jener.“ **) Er schätzt darum auch die „künstliche Erfahrung“ ***) und versteht hierunter jedenfalls solche, welche durch besonders zu diesem Zwecke getroffene Veranstaltungen (Experimente) gewonnen werden. Aller Unterricht soll durch Stoff und Methode den Zögling fähig machen, auf eigene Hand Erfahrungen zu sammeln. Aus diesem Grunde scheint er auch der sog. Sokratischen Lehrart besondere Bedeutung beizumessen. Im 11. Litteratur-Briefe, wo er dieselbe ausführlich bespricht, wendet er sich gegen die Auffassung Wielands, der dieser Methode „um ihrer Leichtigkeit und Anmut“ willen den Vorzug „vor allen trockenen Abhandlungen, abstrakten Untersuchungen und scharfen Demonstrationen“ giebt und ihr die Fähigkeit zuschreibt, in leichtem Spiel der Seele Wahrheiten zuzuführen. Lessing sieht das Wesen und die Bedeutung dieser Methode in anderen Momenten. „Was thut Sokrates anders“, sagt er, „als daß er alle wesentlichen Stücke, die zu einer Definition gehören, durch Fragen und Antworten herauszubringen, und endlich auf eben die Weise aus der Definition Schlußfolgen zu ziehen sucht? Seine Definitionen sind durchgehends richtig; und wenn seine Beweise nicht immer die strengste Probe aushalten, so sieht man wenigstens, daß es mehr ein Fehler der Zeiten, in welchen er lebte, als eine Vernachlässigung und Geringschätzung der trockenen Untersuchung von seiten des Philosophen gewesen. Zu unseren Zeiten kann die Sokratische Lehrart mit der Strenge der jetzigen Methode auf eine so geschickte Art verbunden werden, daß man die allertiefsinnigsten Wahrheiten herausbringt, indem man nur richtige Definitionen aufzusuchen scheint.“ Ein solches Herausarbeiten erscheint Lessing unerläßlich, wenn vermieden werden soll, daß der Zögling sich angewöhnt, „überall mit unzulänglichen Begriffen und mit dem halbigen Verständnisse der Kunstwörter zufrieden zu sein“.*) Das Wesen der Definition besteht in der Abstraktion; und diese abstrahierende Thätigkeit ist es überhaupt, der Lessing einen großen Wert beilegt. Der Zögling soll darum immer das, was er heute lernte, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit vergleichen, aus einer Scienz in die andere hinübersehen; soll durch diese Vergleichung auf Wahrheiten zu kommen suchen, die ihm noch nicht gesagt worden, soll lernen, sich leicht von dem Besonderen zum Allgemeinen zu erheben, bei jedem Vorfalle nach dem Grunde zu fragen und sich allgemeine Regeln zu bilden. Denn „nur die Fertigkeit“, schreibt er im 10. Litteratur-Brief, „sich bei einem jeden Vorfalle schnell bis zu allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, nur diese bildet den großen Geist, den wahren Helden in der Tugend und den Erfinder in Wissenschaften und Künsten.“ Zu der Erkenntnis des „Wie?“ soll sich überall das „Warum?“ gesellen. Wir sind von Natur weit begieriger, das Wie, als das Warum zu wissen. Hat man uns nun unglücklicherweise gewöhnt, diese beiden Arten der Erkenntnis zu trennen; hat man uns nicht angeführt, bei jeder Begebenheit auf die Ursache zu denken, jede Ursache gegen die Wirkung abzumessen, und aus dem richtigen Verhältnis derselben auf die Wahrheit zu schließen: so werden wir sehr spät aus dem Schlummer der Gleichgiltigkeit erwachen, in welchen man uns eingewiegt hat. Die Wahrheiten selbst verlieren in unseren Augen alle ihre Reizungen, wo wir nicht etwa bei reiferen Jahren von selbst angetrieben werden, die Ursachen der erkannten Wahrheiten zu erforschen.“ ***)

Und wie Lessing die Fähigkeiten geübt wissen will, von den Einzelerscheinungen zu allgemeinen Wahrheiten sich zu erheben, so auch die andere, jene allgemeinen Wahrheiten auf einzelne Fälle zurückzuführen und auf sie anzuwenden. Dieses „Prinzip der Reduktion“,

*) 10. Litteratur-Brief.
**) Selbstbetrachtungen, Einfälle und kleine Aufsätze.
***) 11. Litteratur-Brief.

*) Berliner privileg. Zeitung. 15. Mai 1751. Rezension vom „Schauplatz der Natur“.
**) 11. Litteratur-Brief.

Digitized by Google

wie er es nennt, erscheint ihm darum so wichtig, weil hierdurch der Schüler erst lernt, mit seinen Begriffen zu arbeiten, sie anzuwenden, den Gedankenverlauf schnell und glatt vor sich gehen zu lassen; es erscheint ihm darum so wichtig, weil es „allen Erfindern überhaupt das allergeläufigste sein muß." Nur dieses Anwenden der erkannten allgemeinen Wahrheiten auf besondere Fälle kann jene Wahrheiten fruchtbar machen; es führt zu neuen Kombinationen, wie sie der Erfinder nötig hat, und ist im stande das Wollen und Handeln zu bestimmen. Das aber ist das Ziel, welches der Unterricht nie aus dem Auge zu verlieren hat, denn es ist die Aufgabe der Wissenschaft, „die Seele zu bessern und den Menschen vollkommener zu machen".*)

Abstraktion und Reduktion machen Lessing den Unterricht erst fruchtbar und stellen ihn in den Dienst der Erziehung. Er wendet sich daher mit scharfen Worten gegen Wieland, der in seinem „Erziehungsplan" die Ontologie ganz übergeht und „an mehr als einer Stelle eine gänzliche Verachtung derselben verrät". „Hier", sagt Mendelssohn, den Lessing für sich sprechen läßt, „möchte ich ihn wohl fragen, ob er jemals den Baco gelesen? Ob er gesehen, wie sehr dieser Weltweise eine Wissenschaft erhebt, in welcher die allgemeinen Gründe aller menschlichen Erkenntnis gelehrt werden? Ob er eine bessere Seelenübung kenne, als wenn man junge Leute bald aus besondere Wissenschaften allgemeine fruchtbare Wahrheiten abstrahieren, bald allgemeine Wahrheiten auf besondere Fälle mit Nutzen anwenden lehret, und ihnen dadurch alle ihre Fähigkeiten erhöhet, den Verstand aufkläret, und den Weg zu großen und nützlichen Erfindungen bahnet".**)

So besteht denn Lessings Unterrichtsgang aus drei Teilen: zuerst wird dem Zögling das Neue dargeboten, dann folgt die Erarbeitung des begrifflichen Materiales und endlich wird die Anwendung des Erlernten geübt.

Für die gesamte Unterrichtsarbeit fordert Lessing vor allem die Weckung der Aufmerksamkeit des Zöglings und Gewöhnung an eine willkürliche, dem Willen unterworfene. Das Gegenteil der Aufmerksamkeit, die Zerstreuung, ist nach ihm kein Gebrechen der Seele, dem nicht durch ernste Bemühungen abgeholfen werden könnte. Sie ist mehr üble Angewohnheit als natürliche Verwahrlosung. „Sind wir nicht Meister unserer Aufmerksamkeit? Haben wir es nicht in unserer Gewalt, sie anzustrengen, sie abzuziehen, wie wir wollen? Und was ist die Zerstreuung anders, als ein unrechter Gebrauch unserer Aufmerksamkeit? Der Zerstreute denkt, und denkt nur das nicht, was er seinen itzigen sinnlichen Eindrücken zufolge, denken sollte. Seine Seele ist nicht entschlummert, nicht betäubt, nicht außer Thätigkeit gesetzt, sie ist nur anderwärts thätig. Aber so gut sie dort sein kann, so gut kann sie auch hier sein; es ist ihr natürlicher Beruf, bei den sinnlichen Veränderungen ihres Körpers gegenwärtig zu sein; es kostet Mühe, sie dieses Berufes zu entwöhnen, und es sollte unmöglich sein, ihr ihn wieder geläufig zu machen?" *)

11. Lessings spezielle Unterrichtslehre. Wie Lessing sich den Betrieb der einzelnen Unterrichtsfächer gedacht hat, darüber finden sich in seinen Schriften nur wenige Bemerkungen. Er erwähnt den historischen, den naturkundlichen, den Sprach- und den Religionsunterricht. Die historischen Wissenschaften zerfallen nach Lessing in die eigentliche Weltgeschichte und die Geschichte der menschlichen Geistesentwickelung. Jede von diesen beiden Arten will Lessing ihrem eigentümlichen Inhalte entsprechend behandelt wissen. — Welch' großen Wert er der Geschichte überhaupt beilegt, finden wir schon in einer 1751 erschienenen Rezension**) ausgesprochen. Es heißt dort: „Ohne die Geschichte bleibt man ein unerfahrenes Kind. Und ohne die Geschichte der Weltweisheit insbesondere, welche nichts als die Geschichte des Irrtums und der Wahrheit ist, wird man die Stärke des menschlichen Verstandes immer mehr schätzen lernen; man wird ewig ein aufgeblasener Sophiste bleiben, der, in seine Grillen verliebt, der Gewißheit im Schoße zu sitzen glaubt; man wird stündlich der Gefahr ausgesetzt sein, von unwissenden Prahlern hintergangen zu werden, welche nicht selten das neue Entdeckungen nennen, was man schon vor etlichen tausend Jahren gewußt und geglaubt hat." — Lessing hat hier in erster Linie die Geschichte der Philosophie im Auge,

*) Wie Lessing dieses Prinzip der Reduktion in der Praxis angewendet wissen will, können wir aus der 5. Abhandlung über die Fabel ersehen, wo er es für das Finden und Erfinden von Fabeln in Anwendung bringt.

**) 10. Litteratur-Brief.

*) Dramaturgie I, 28.

**) Berlinische privilegierte Zeitung 29, VI, 1751. Rezension über „Brucker, Anfangsgründe der philosophischen Geschichte."

Digitized by Google

dann aber auch die der übrigen Wissenschaften. Was diese bieten, das hat man „durch Nachdenken herausgebracht“, und ohne Nachdenken kann man dasselbe nicht begreifen. Die Ergebnisse dieser Wissenschaften dürfen dem Zögling darum nicht einfach geboten werden, er soll ihre Kenntnis selbst finden; die kindliche Seele soll dadurch vollkommen gemacht werden, „daß man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen.“ Eine rein historische Darbietung dieser Geisteswissenschaften ist für die Kinder verderblich; denn bringt man .... der Jugend die historische Kenntnis“ (der Geisteswissenschaften) „gleich anfangs bei, so schläfert man ihre Gemüter ein; die Neubegierde wird zu frühzeitig gestillt, und der Weg, durch eigenes Nachdenken Wahrheiten zu finden, wird auf einmal verschlossen.“ *) Anders ist es mit der Kenntnis der geschehenen Dinge, der Weltgeschichte, der Geschichte der Länder und Völker. Diese will Lessing durch einfache Darbietung und Überlieferung gelehrt wissen, weil sie nicht aus dem Geiste heraus entwickelt werden kann. „Die historische Kenntnis der geschehenen Dinge ... kann durch keine Anstrengung des Genies herausgebracht oder gefunden werden; die Sinne und das Gedächtnis müssen hier beschäftiget sein, bevor man Witz und Beurteilungskraft gebrauchen kann.“ **) Er wendet sich damit gegen eine Übertreibung der heuristischen Methode, gegen den Versuch, die Geschichte mit den Schülern herauszuklügeln. Lessing steht hier auf demselben Standpunkt wie Pestalozzi, der eine solche Unterrichtsweise mit den drastischen Worten geißelt, daß selbst der Adler den Vögeln keine Eier aus dem Neste nimmt, wenn diese keine hineingelegt haben.

Dem naturkundlichen Unterricht weist Lessing einen wichtigen Platz zu Beginn des gesamten Unterrichtes zu. Da Lessing, wie bereits dargelegt, eigener Erfahrung und eigener Anschauung ganz besonderen Wert beilegt, so dürfte der seiner Zeit noch meist beliebte Unterricht aus Büchern wohl kaum seinen Ansichten entsprochen haben. Sein naturkundlicher Unterricht würde vielmehr ein durchweg auf eigener Erfahrung, auf eigener Anschauung begründeter gewesen sein. Er verlangt „sorgfältige Beobachtung“, und da, wo sich die Anschauung nicht ungesucht von selbst bietet, will er den Schüler „künstliche Erfahrungen“, d. h. Experimente ꝛc. machen lassen. Es entspricht dies durchaus dem treibenden Gedanken seiner Pädagogik, nach dem der Zögling durch eigenes Forschen sich und sein Wissen und Können bilden soll.

Den Sprachunterricht hat Lessing nur an zwei Stellen erwähnt. Wenn man die Regeln für den Briefstil für den Stil überhaupt gelten läßt, so fordert Lessing für die schriftliche Darstellung Einfachheit, Natürlichkeit, Klarheit und Wahrheit. Er schließt sich der Gellertschen Regel, „Schreibe wie du redest, so schreibst du schön“, vollkommen an und führt sie noch etwas aus: „Die ganze Kunst schöne Briefe zu schreiben ist die, daß man sie ohne Kunst schreiben lernt. Allein wieviel seltene Eigenschaften setzt diese Vermeidung der Kunst voraus? Gesunde Ordnung im Denken, lebhafter Witz, Kenntnis der Welt, ein empfindliches Herze, Leichtigkeit des Ausdruckes sind Dinge, die den Deutschen weniger fehlen würden, wenn man sie in Schulen lernen könnte.“ *) — Im Fremdsprachunterricht scheint Lessing durch die neue von Ratichius und Comenius ausgehende Strömung beeinflußt zu sein. Er empfiehlt in einer Rezension für den Fremdsprachunterricht zur Lektüre Stücke mit wertvollem Inhalt, äußert auch seinen Beifall zu dem Vorschlage, die Vergleichung von Übersetzungen mit dem Urtexte vorzunehmen.“ **)

Ausführlicher hat sich Lessing über die Religion und den Religionsunterricht geäußert. Keine der damaligen Strömungen konnte ihn befriedigen. Er polemisierte in gleicher Weise gegen die Wittenberger Orthodoxie, wie gegen den „neumodischen Glauben“ und die englischen und französischen Deisten und Aufklärer. Doch ist die Abneigung gegen diese drei Richtungen graduell verschieden. „Was gehen mich die Orthodoxen an?“ sagte er (in einem Briefe an seinen Bruder vom 8. IV. 1773). „Ich verachte sie ebenso sehr, als Du; nur verachte ich unsere neumodischen Geistlichen noch mehr, die Theologen viel zu wenig und Philosophen lange nicht genug sind.“ Er zieht nur darum die alte orthodoxe Theologie der neueren vor, weil jene mit dem gesunden Menschenverstand offenbar streite, diese aber ihn lieber bestechen

*) 11. Litteratur-Brief.
**) Ebendas.

*) Berlin. privil. Zeitung 8, V, 1751 „Gellert, Briefe.“
**) Ebendas. 19, XI, 1754. „Cours complet de la langue française distribué par exercices etc.“ par Mr. Mauvillon.

Digitized by Google

möchte. Er verträgt sich mit seinem offenbaren Feinde, um nur gegen die heimlichen auf der Hut zu sein. Die Orthodoxie konnte seinen hellen Verstand nicht befriedigen; auch in der Theologie soll ihm der Verstand Aufklärung bringen; er war auch hier ein Aufklärer, aber in ganz anderer Weise als die große Zunft derselben. „Er drang auf Vereinfachung der Religion, auf die Unterscheidung ihres wesentlichen und ewigen Kernes von ihren historischen und dogmatischen Äußerlichkeiten. Und er fand diesen Lebenskern in dem praktischen Christentum; das ist der Grundgedanke seiner Theologie, den er in seinen ersten Jugendschriften schon völlig klar ausgesprochen hat, der in seinem „Freigeist, in seinem Nathan, als in seinem Testamente niedergelegt ist. Und das war es ja, was die Aufklärer im Grunde auch wollten! Aber er war zugleich unter allen Aufklärern der einzige, der diesen Namen wirklich verdiente, der aufklärte ohne zu verflachen, der vereinfachte ohne zu verkürzen, der reinigte ohne die Wahrheitsschätze zu verschleudern. Er war der einzige, der die Vernunft wirklich zu Ehren gebracht, das leuchtende Vorbild des Rationalismus für alle Zeiten." *)

Auch die religiöse Erkenntnis ist nach Lessing, wie alles in der Welt, einer beständigen Entwickelung zum Vollkommneren hin unterworfen. In der „Erziehung des Menschengeschlechtes", seinem theologischen Testament, zeichnet er uns mit scharfen Strichen den Entwickelungsgang und unterscheidet drei Entwickelungsstufen: die des Judentums, die des Christentums und die noch ausstehende des ewigen Evangeliums. In ausführlicher Weise schildert er uns die allmähliche Vervollkommnung der religiösen Erkenntnis, die allmählich sich veredelnden Begriffe von Gott (§ 41) und die mit ihnen sich veredelnden Beweggründe für die moralischen Handlungen des Menschen (§ 55). Jede höhere Erkenntnis aber setzt die vorausgehende Erwerbung derjenigen voraus, auf welcher sie beruht. Erst nachdem das Judentum eine gewisse Vollkommenheit erreicht hatte, konnte aus ihm, wie aus seiner Wurzel, das Christentum herauswachsen, konnte der bessere Pädagoge kommen, der dem Kinde das erschöpfte Elementarbuch aus den Händen nahm. Aber auch die christliche Erkenntnis sieht Lessing einer stetigen Entwickelung zum Vollkommneren hin unterworfen; die geoffenbarten Lehren des Christentums sollen sich allmählich zu Vernunftwahrheiten ausbilden; das Unwesentliche soll fallen und nur das Wesentliche bleiben, dieses aber an Stärke und Klarheit immer zunehmen.

Lessing steht also dem Christentum durchaus nicht negativ gegenüber; er verlangt nur Betonung des innersten Kernes. Es liegt in dieser Auffassung begründet, daß Lessing nicht am Buchstaben der heiligen Schrift hängen bleiben kann; er will sie aus ihrem Sinn und unter Berücksichtigung der Entstehungszeit der einzelnen Teile erklärt wissen. Die heilige Schrift bietet ihm gewissermaßen die Entwickelungsgeschichte der religiösen Erkenntnis bis auf die Zeit der ersten Jahrhunderte nach Christo, sie enthält zwar mehr als zur Religion gehört;*) aber in diesem Mehreren sind nicht eben auch Einwürfe gegen den Geist derselben und gegen die Religion. Denn die Religion war, ehe die Bibel war, und das Christentum, ehe Evangelisten und Apostel geschrieben hatten. So muß es auch möglich sein, daß alles, was die Evangelisten und Apostel geschrieben haben, wiederum verloren ginge und die von ihnen gelehrte Religion doch bestünde. Denn die Religion ist nicht wahr, weil die Evangelisten und Apostel sie lehrten, sondern sie lehrten sie, weil sie mehr ist. Aus ihrer inneren Wahrheit müssen die schriftlichen Überlieferungen erklärt werden und alle schriftlichen Überlieferungen können ihr keine innere Wahrheit geben, wenn sie keine hat."**) Mit diesen Sätzen, will er die Bibel „mit Eins unzähligen Einwürfen und Spöttereien entziehen, und in die aufgegebenen Rechte alter Urkunden wieder einsetzen, denen man Ehrerbietung und Schonung schuldig ist." Wie die alttestamentlichen Schriften das erste, so sind die neutestamentlichen das zweite, das bessere Elementarbuch religiöser Erkenntnis für das Menschengeschlecht. Und es ist nötig, daß vorerst jedes Volk dieses Buch für das non plus ultra seiner religiösen Erkenntnis halten muß. Vorerst soll es das non plus ultra sein; aber der sich immer mehr läuternden Erkenntnis wird auch die Bibel nicht für immer in ihrem ganzen Umfang das non plus ultra der religiösen Wahrheit sein; der wesentliche ewige Kern wird bleiben; die historischen und dogmatischen Äußerlichkeiten müssen im Laufe der künftigen Entwickelung ausgeschieden werden.

*) Schwarz, Lessing als Theolog.

*) Axiomata. I.
**) Ebendas. II—X.

Digitized by Google

Auf Grund dieser Anschauungen steht Lessing in direktem Gegensatz zu den von den Orthodoxen einerseits und den Aufklärern andererseits gemachten Vorschlägen für den Religionsunterricht. Die Orthodoxen sehen in dem Einprägen der Dogmen die höchste Aufgabe desselben; ja oft begnügten sie sich damit nicht, sondern „redeten von Hadersachen und zogen in ihre Katechismen die schwersten Lehren und Streitsätze hinein, so daß der Katechismusunterricht eine gelehrte Dogmatik und Polemik wurde“;*) die Richtung auf den Willen, auf die moralische Vervollkommnung des Schülers ging vollständig verloren. Einen derartigen rein dogmatischen Religionsunterricht kann Lessing nicht als richtig anerkennen. Andererseits aber geht aus seiner scharfen Verurteilung des Wielandschen Lehrplanes hervor, daß er das Dogma nicht vollständig aus dem Unterricht verweist; ist es ihm doch der Ausdruck einer jeweiligen Entwickelungsstufe religiöser Erkenntnis. Bei aller Betonung des praktischen Elementes der Religion macht er es doch Wieland geradezu zum Vorwurf, daß er aus dem Inhalte der Dogmatik überhaupt nichts mache, und die Religion bloß als eine erhabene Moral gelehrt wissen wolle, und wendet sich damit gegen eine Hauptforderung der Aufklärer. Mit nicht geringerer Schärfe aber verurteilt er ein anderes Bemühen dieser Richtung, welches sich in einem Verwässern der religiösen Dogmen äußerte. Ein Beispiel dieser Art Unterricht findet er in einem Aufsatze des vom Hofprediger Cramer in Kopenhagen herausgegebenen „Nordischen Aufsehers“, in dem Arthur Ironside seine ihm von seinem Vater Nestor Ironside zu teil gewordene Erziehung schildert. Dort heißt es: „Seine feinsten Anmerkungen über die beste Art der Erziehung hat er (Ironside) in die Geschichte seiner eigenen Erziehung gebracht . . ., in welcher aber vielleicht nicht alle Leser die ekeln Umschweife billigen möchten, mit welchen ihm sein Vater die ersten Gründe der Moral und geoffenbarten Religion beigebracht hat. Er erzählt z. E. als ihn sein Vater mit den Lehren der Notwendigkeit und dem Dasein eines Erlösers der Menschen und einer Genugthuung für sie bekannt machen wollen: so habe er auch hier der Regel, von dem Leichten und Begreiflichen zu dem Schweren fortzugehen, zu folgen gesucht, und sei einzig darauf bedacht gewesen, ihn Jesum erst bloß als einen frommen und ganz heiligen Mann, als einen zärtlichen Kinderfreund, lieben lernen.“ „Allein ich fürchte sehr“, meint hierzu Lessing, „daß strenge Verehrer der Religion mit der gewaltsamen Ausdehnung dieser Regel nicht zufrieden sein werden. Oder sie werden vielmehr nicht einmal zugeben, daß diese Regel hier beobachtet worden. Denn wenn diese Regel sagt, daß man in der Unterweisung von dem Leichten auf das Schwere fortgehen müsse, so ist dieses Leichtere nicht für eine Verstümmelung, für eine Entkräftung der schweren Wahrheit, für eine solche Herabsetzung derselben anzusehen, daß sie das, was sie eigentlich sein sollte, gar nicht mehr bleibt. Und daran muß Nestor Ironside nicht gedacht haben, wenn er es, nur ein Jahr lang, dabei hat können bewenden lassen, den göttlichen Erlöser seinem Sohne bloß als einen Mann vorzustellen, den Gott „zur Belohnung seiner unschuldigen Jugend in seinem dreißigsten Jahre mit einer so großen Weisheit, als noch niemals einem Menschen gegeben worden, ausgerüstet zum Lehrer aller Menschen verordnet, und zugleich mit der Kraft begabt habe, solche herrliche und außerordentliche Thaten zu thun, als sonst niemand außer ihm verrichten können.“ Heißt das den geheimnisvollen Begriff eines ewigen Erlösers erleichtern? es heißt ihn aufheben; es heißt, einen ganz andern an dessen Statt zu setzen; es heißt, mit einem Worte, sein Kind so lange zum Socinianer machen, bis es die orthodoxe Lehre fassen kann. Und wann kann es die fassen? In welchem Alter werden wir geschickter, dieses Geheimnis einzusehen, als wir es in unserer Kindheit sind? Und da es einmal ein Geheimnis ist, ist es nicht billiger, es gleich ganz der bereitwilligen Kindheit einzuflößen, als die Zeit der sich sträubenden Vernunft damit zu erwarten?“ *)

Lessing will demnach in seinem Unterricht Dogmatik und Moral in gleicher Weise beachtet sehen; ein Unterricht, in dem einer dieser beiden Teile fehlt, ist ihm kein rechter Religionsunterricht. —

Bei der Frage nach der Behandlung und Anordnung des Unterrichtsstoffes werden wir wieder auf seinen Grundgedanken verwiesen, daß mit der Entwickelung der Menschheit im allgemeinen auch ihre religiösen Anschauungen sich zum Vollkommneren hin entwickelt haben.

*) Kehr, Geschichte der Methodik. I.

*) 48. Litteratur-Brief.

Digitized by Google

Er nimmt eine parallele Entwickelung der Menſchheit und des Individuums an und „eben die Bahn, auf welcher das Geſchlecht zu ſeiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Menſch (der früher, der ſpäter) erſt durchlaufen haben.“ Leſſing würde darum wohl ſeinen Zögling zunächſt am Faden der Geſchichte von der unterſten zur gegenwärtigen Stufe der religiöſen Entwickelung emporgeführt haben. Ebenſo wie in der „Erziehung des Menſchengeſchlechtes“ Gott zunächſt das Volk Iſrael, dann die Menſchheit zu immer höheren und edleren Begriffen von Gott und dem Verhältnis des Menſchen zu ihm erzog, würde Leſſing mit dem Schüler, indem er ihn durch die Geſchichte hindurchführte, zuerſt mit dem jüdiſchen Volke, dann mit der Menſchheit im allgemeinen allmählich jene ſich reinigenden und veredelnden Begriffe gewonnen haben; ſein Unterricht wäre alſo ein hiſtoriſch-genetiſcher geweſen, der am Ende der Schulzeit die gegenwärtige Stufe der religiöſen Erkenntnis erreichte, und damit den Schüler zunächſt in den Lehren ſeiner Konfeſſion einführte.

Bei Vermeidung aller irrigen Vorſtellungen, der Darſtellung der „Umwege“, die die Menſchheit gemacht hat, hätte Leſſing die Lehren im Umfang und in der Auffaſſung der Zeit gegeben, in der ſie gewonnen wurden, immer freilich auch ſo, daß die Zugänge zur höheren Erkenntnis ſorgfältig offen blieben.*)

Er würde darum auch am Schluß ſeines Unterrichtes den Blick eröffnet haben für eine höhere als die gegenwärtige Stufe der religiöſen Entwickelung, bis hinüber in die Zeit des ewigen Evangeliums. Hiermit würde er den Schüler über die Schranken eines ſtreng konfeſſionellen Unterrichts hinausgehoben haben, ohne ihm die Ehrfurcht vor dem Glauben ſeiner Väter zu nehmen.

Litteratur: Leſſings Sämtl. Schriften. Herausg. von Karl Lachmann; neu durchgeſehen von W. von Maltzahn. Bd. I—VIII, 3. Aufl. von F. Muncker. — Danzel-Guhrauer, Leſſings Leben u. Schriften. — Erich Schmidt, Leſſings Leben und Schriften. — Dembrowski, Studien über Leſſings Stellung zur Philoſophie. — Ritter, Leſſings Philoſophie. — H. Fiſcher, Leſſings Philoſophie (Zeitſchr. f. Phil. u. philoſophiſche Kritik). — Hebler, Leſſing-Studien. — Schwarz, Leſſing als Theolog. — Müller, Leſſings Offenbarungsbegriff. — Kuno Fiſcher, Nathan der Weiſe. — Guhrauer, Leſſings Erziehung des Menſchengeſchlechts. — Wittſtock, Leſſings Erziehung des Menſchengeſchlechts. — Groſſe, Leſſings Pädagogik. (Deutſche Blätter f. erziehenden Unterricht.) — Bauer, Leſſing (Schmids Encyklopädie). — Niemeyer, Leſſings Pädagogik. — G. Mann, Leſſings Pädagogik.

Langenſalza. **Georg Mann.**

*) Erziehung des Menſchengeſchlechts. § 26.

Liebe

1. Begrenzung. 2. Weſen und Entwickelung der Geſchlechtsliebe. 3. Einfluß auf das geiſtige und ſittliche Leben des Zöglings. 4. Aufgabe der Erziehung.

1. Begrenzung. Der Sprachgebrauch läßt die Liebe auf die verſchiedenſten Objekte gerichtet ſein: auf Steine und Blumen, auf Tiere und Menſchen, auf Kunſt und Wiſſenſchaft, auf Heimat und Vaterland, auf Freiheit und auf Gott. In den Betrachtungen über Erziehung taucht deshalb auch die Liebe in der mannigfaltigſten Weiſe auf, und es wäre ſchier unmöglich, das weite Gebiet mit wenigen Schritten zu durchmeſſen. Wenn wir aber auch dem Begriffe engere Grenzen ziehen und darunter nur die Zuneigung einer Perſon zu einer anderen verſtehen, wenn wir alſo die Liebe zu Blumen (ſ. Art. „Blumenzucht“), zu Tieren (ſ. Art. „Tierpflege“), zu Kunſt und Wiſſenſchaft (ſ. Art. „Erziehender Unterricht“ und „Intereſſe“), zu Heimat und Vaterland (ſ. Art. Geographie“, „Geſchichte“ „Vaterlandsliebe“) von dieſer Betrachtung ausſchließen, ſo bleibt dennoch ein ſo weites Feld, daß eine weitere Einſchränkung geboten erſcheint, und dieſe Beſchränkung iſt um ſo mehr am Platze, als die Nächſtenliebe in den Artikeln „Wohlwollen“, „Umgang“, „Mitgefühl“ und „Teilnahme“ zur Sprache kommt und ebenſo die Liebe zwiſchen Erzieher und Zögling ſchon in dem Artikel „Anhänglichkeit“ erörtert worden iſt. — Hier ſoll nur auf die Liebe im engeren Sinne des Wortes, die Geſchlechtsliebe, eingegangen werden. Dem erſten Blick zwar will es ſcheinen, als ob dieſe Art der Liebe mit der Erziehung nichts zu thun habe, da mit ihrem Eintreten der erzieheliche Einfluß ſein Ende erreiche. Geht man aber der Entwickelung und der verſchiedenen Geſtaltung der Geſchlechtsliebe nach, ſo erkennt man, daß das Erziehungswerk ſehr ſtark durch ſie beeinträchtigt werden kann.

2. Weſen und Entwickelung. Zwei Quellen ſind es, denen die Geſchlechtsliebe entſtammt: der Geſchlechtstrieb und der Gegenſatz

Digitized by Google

der Geschlechter in geistiger Beziehung. Je nachdem die eine oder die andere mächtiger hervortritt, nimmt die Liebe auch verschiedenen Charakter an. Bei edleren Naturen tritt das rein sexuelle Moment in den Hintergrund; ist es dagegen vorherrschend, so nimmt die Liebe einen sinnlichen Charakter an.

Im ersten Falle ist es mehr die psychische, im zweiten die physische Individualität, welche die Geschlechter anzieht. In gesunden und normalen Verhältnissen erwacht die Geschlechtsliebe in derselben Zeit, in der der Geschlechtstrieb sich zu regen beginnt und der Gegensatz der Geschlechter sich herausbildet, und wie die geschlechtliche Reife nicht plötzlich eintritt, sondern sich im Verlauf einiger Jahre langsam entwickelt, so wächst auch die Geschlechtsliebe allmählich heran. Wenn in dieser Periode der der leibliche Organismus eine Umwandlung erfährt und sich frischer, kräftiger und blühender gestaltet, so tritt auch in dem geistigen Leben eine Veränderung, gleichsam ein erhöhter Pulsschlag zu Tage. Der Vorstellungslauf wird lebhafter, in die Gefühlsskala kommt unruhiges Schwanken, in die Begehrungen ein Hasten, Drängen. Die Freude am kindlichen Spiel geht verloren, und in der Vorahnung eines kommenden Neuen baut die erregte Phantasie Luftschlösser. Um in dieser lieben Beschäftigung nicht gestört zu sein, sucht die jugendliche Seele die Einsamkeit auf; aber Befriedigung kann dieses Träumen doch nicht gewähren, und so stellt sich ein Gefühl der Leere, eine unfaßbare Wehmut, ein „namenloses Sehnen“ ein. Das ist die Zeit des Schwärmens für Ideale, der Begeisterung für alles Hohe, das ist die Zeit der ersten schwärmerischen Freundschaft.

Bis jetzt nur noch ein unklares, unbestimmtes Verlangen, nimmt die Geschlechtsliebe in ihrem zweiten Stadium eine bestimmtere Richtung an. Die Aufmerksamkeit wird auf das andere Geschlecht gelenkt einesteils durch den zu immer kräftigerer Entwickelung gelangten Naturtrieb, anderenteils läßt der erkannte Gegensatz des Naturells eine Ergänzung der eigenen Persönlichkeit erhoffen. Das ist die Zeit des Schwärmens für das andere Geschlecht, die Zeit, in der dem Jüngling jedes anmutige weibliche Wesen in dem Glorienschein des Ideals erscheint, die Zeit der Eintagsneigungen.

Konzentrieren sich nun diese Gefühle auf eine Person, verwandelt sich das „vage Schwärmen“ in eine „intensive individuelle Neigung“, so ist die Liebe zur vollen Entfaltung gelangt.

3. Einfluß auf das geistige und sittliche Leben des Zöglings. Aus dem bisher Gesagten läßt sich schließen, daß das Erziehungswerk durch die Geschlechtsliebe ebensowohl gefördert, als auch gehemmt werden kann. Hat die Erziehung einen guten Grund gelegt, ist es ihr gelungen, des Zöglings Seele mit einem vielseitigen und lebendigen Interesse zu erfüllen und sittliches Streben zu wecken, steht sie also nahe an dem Ende ihrer Wirksamkeit, so kann sie das Aufblühen der Liebe mit Freuden begrüßen. Indem die Phantasie belebt und dadurch die Erkenntniskraft erhöht, die Gefühlswelt vertieft und erweitert, der Wille zu größerer Energie angefacht wird, vertieft und befestigt sich auch das von der Erziehung gepflanzte Streben und der jugendliche Geist gewinnt die Kraft, seine Erziehung nun selbst in die Hand zu nehmen. Tritt aber das Schwärmen für das andere Geschlecht dann schon ein, wenn der Geist des Zöglings noch mitten in der Ausbildung steht, so ist Gefahr vorhanden. Die Unruhe des Gemüts läßt die Einwirkungen der Zucht nicht zur Geltung kommen, das träumerische Sinnen verhindert es, dem Unterrichte die volle Aufmerksamkeit zuzuwenden: noch sind die geistigen Interessen nicht stark genug entwickelt, daß sie von selbst weitertreiben und ein Gegengewicht gegen die einseitig gerichtete Phantasie schaffen könnten. Die allzu erregte Phantasie führt dann leicht — statt zur Befruchtung — zur Verkrüppelung des Geisteslebens; das Gemüt, dem die rechte Nahrung fehlt, verflacht oder verweichlicht und verfällt in Sentimentalität; der Wille wird zu ernstem und idealem Streben schlaff.

Wie oft müssen Lehrer solch betrübende Umwandlung eines Schülers, der zu den schönsten Hoffnungen berechtigt hatte, beklagen! Und wie oft muß man wahrnehmen, daß die für Liebesregungen noch empfindlichere Mädchenseele von diesen schwärmerischen Gedanken völlig eingenommen und beherrscht wird!

Die durch die Liebe hervorgerufene Steigerung der Phantasiethätigkeit enthält jedoch die größte Gefahr für die sittliche Erziehung, wenn das Sinnliche vorwaltet und bei dem Gedanken an das andere Geschlecht sich immer nur Bilder sinnlichen Genusses vordrängen. Es wird dann dem Zögling z. B. unmöglich, sich der Lektüre unbefangen hinzugeben, und selbst

Digitized by Google

die besten poetischen Stoffe bleiben ohne bildenden Einfluß, da die Phantasie sich an einzelne Stellen und Situationen anklammert, bei ihnen verweilt und sie nach ihrem Geschmacke ausmalt. Durch die vergiftete Phantasie wird aber auch der Naturtrieb gereizt, sich mit immer größerer Energie geltend zu machen, und je mehr dann die Sinnlichkeit zur Herrschaft im Innern gelangt, desto mehr wird alles, was zur Heranbildung eines sittlich religiösen Charakters angelegt worden ist, untergraben.

4. Aufgabe der Erziehung. Wenn der Erzieher sich in der Geschlechtsliebe nicht einen solch gefährlichen Feind heranwachsen lassen will, so muß er von dem Zögling alles fernhalten, was irgendwie den Geschlechtstrieb (s. Art. „Geschlechtstrieb") reizen oder die Aufmerksamkeit schon frühzeitig auf das geschlechtliche Gebiet lenken und die Phantasie für Liebesverhältnisse erregen könnte. Das ist eine schwere Aufgabe, denn in unserem gesellschaftlichen Leben giebt es der Dinge leider nur allzuviele, die der Unschuld und Zartheit des Herzens gefährlich sind: leichtfertige Äußerungen und Geberden Erwachsener, schlechter Umgang, Theaterbesuche (Balletvorstellungen), Kinderbälle, frühzeitiger Besuch der Tanzstunden, unzüchtige Gemälde, frivole Bücher, Liebesromane.

Was eine verfrühte Romanlektüre nach dieser Hinsicht bewirken kann, sehen wir an Rousseau. Selbst im Unterricht kann leicht eine Verletzung des Schamgefühls herbeigeführt werden; bei Hinweisungen auf das Geschlecht (Naturkunde, Grammatik), bei Behandlung des sechsten Gebotes, bei der Bibellektüre kann man nicht Vorsicht genug walten lassen. Am allerwenigsten wird ein sorgsamer Erzieher in den schweren und verhängnisvollen Irrtum Basedows verfallen und dem Zögling geschlechtliche Vorgänge umständlich erklären wollen. Wendet sich das Mädchen bei den ersten Zeichen der Pubertätsperiode vertrauensvoll an die Mutter, so ist weder schroffe Abweichung, noch verlegene Ausrede am Platze; beides weckt nur die Neugierde; vielmehr gebe man eine einfache, beruhigende Erklärung. Und bemerkt der Erzieher, daß ein Knabe seinem Kameraden die an sich selbst beobachtete Veränderung mitteilt und sich durch diesen Aufklärung verschaffen will, so muß er hierin noch nicht gleich etwas Schlimmes sehen und sofort eingreifen wollen; aber er behalte den Zögling im Auge und beschäftige seine Gedanken, daß sie den Entdeckungen nicht nachhängen. Müßiggang führt leicht die Gedanken auf Abwege. Denn mit irgend etwas will des Menschen Gemüt ausgefüllt sein; wo es also leer steht, da hat die befleckte Phantasie Gelegenheit, sich einzunisten. Darum sieht man auch oft da, wo der Unterricht langweilig und hölzern ist und kein Interesse zu erzeugen vermag, Liebesgedanken üppig ins Kraut schießen. Durch lebendigen Unterricht, durch regelmäßige und fesselnde Arbeit, durch Spiele, Fußreisen, Schwimmen werde die Langeweile verbannt. — Vielfach begegnet man auch der Ansicht, die Herzensreinheit eher bewahren zu können, wenn man die Geschlechter gegeneinander abschließe. Dagegen möchte ich gerade einen Umgang mit unverdorbenen Altersgenossen des anderen Geschlechts empfehlen; dadurch wird ihm der Reiz des Neuen entzogen. Nur sei der Umgang nie ohne eine unbeabsichtigt erscheinende Aufsicht. Vor dem andern Geschlecht zu warnen, ist natürlich ebenfalls falsch, weil dadurch die Aufmerksamkeit am ersten rege gemacht wird. (S. Art. Gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen.)

Jedenfalls muß sich der Erzieher das Vertrauen des Zöglings zu erhalten suchen, damit ihm das, was in dessen Seele vorgeht, nicht ganz verborgen bleibe. Entdeckt er dann die ersten Regungen der Geschlechtsliebe, so muß er ungesäumt und mit aller Energie in den Sphären, in denen bisher ein lebhaftes Interesse vorhanden war, ein Gegengewicht zu erhalten und das Gemüt in eine ideale Richtung hineinzuziehen suchen. Darin kann er wesentlich unterstützt werden, wenn er den Zögling in ein inniges Freundschaftsverhältnis mit einem edelgesinnten Jüngling zu bringen vermag. Hat er sich jedoch überzeugt, daß die Phantasie schon befleckt ist, so gilt es vor allem, den Zögling vor der Einsamkeit zu hüten und ihm an Beispielen die Folgen der Unkeuschheit lebhaft vor die Seele zu führen. Bei solcher Aussprache — unter vier Augen — mag in den meisten Fällen rückhaltlose Offenheit besser sein, als leise Andeutung; man nenne das Laster nur mit seinem Namen, aber man schone das Ehrgefühl und trage der veränderten Individualität Rechnung.

Wo nicht andere Gründe entgegenstehen, da wird es auch zweckmäßig sein, den Zögling in eine ganz neue Umgebung zu versetzen. Und zuletzt darf der Erzieher eins nicht vergessen: das Gewissen zu wecken und das religiöse

Digitized by Google

Bewußtsein aufzurütteln. So lange noch ein Funke religiösen Lebens vorhanden ist, da rufe man ihn zu Hilfe; aus dem Leben manches bedeutenden Mannes wissen wir, wie in Stunden der Anfechtung ein Gebet vor dem Falle bewahrt hat.

Litteratur: Rousseau, Emil. — Niemeyer, Grundsätze der Erz. und des Unterr. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. — Ziller, Allg. Pädagogik. — Vergl. Art. Anhänglichkeit.

Eisenach. C. Kuhn.

Liebenswürdigkeit

1. Liebenswürdig sein heißt, würdig sein, daß man geliebt werde. Es ist dies ein namentlich in den gebildeten Kreisen oft gehörtes Wort. Wir reden von liebenswürdigen Herren, Frauen und Kindern. Gewisse Menschen stehen nicht an, dieses schöne Wort sogar auf Hunde, Katzen und anderes Getier zu übertragen. Es hat dies wohl in dem oberflächlichen Denken der Menge, die über dem Äußeren das Innere so leicht vergißt, seinen Grund. Wir unterscheiden die naive, echte Liebenswürdigkeit von der falschen. Jene ist der Höflichkeit des Herzens verwandt und weiß nichts von sich selbst, sie wirkt wie die Blume des Gartens. Die falsche Liebenswürdigkeit ist ein Kunstwerk, freilich ein unsittliches; sie sucht alle Mittel, Gebärden, Mienen der echten in ihre Gewalt zu bekommen, um zu täuschen. Von Bildung ist hier keine Rede, obwohl sie sich durch Unterricht und Umgang erweitern und ihre Macht verstärkern kann. Auch die echte Liebenswürdigkeit entfaltet sich durch Erziehung und Unterricht zu einer höheren Blüte, aber diese Entfaltung geschieht im Sinne einer christlichen Bildung. Nun ist es zwar so, daß wohl in der Theorie die Menschen, denen das Prädikat der Liebenswürdigkeit zukommt, so scharf getrennt werden können; die Menschen der Wirklichkeit können wir nicht ohne weiteres einer der beiden Kategorieen zuweisen. Und manch edles „Steinlein liegt am Wege, im Staube verkannt".

2. Für den praktischen Erzieher ist unser Gegenstand selbstverständlich nicht gleichgiltig. Er vor allem sollte allen seinen Zöglingen eine liebenswürdige Person sein. Dann kommt für ihn die Behandlung der Kinder in Betracht. Es giebt solche, die von Natur liebenswürdig sind, und solche, die alles Unschöne, nur keinen liebenswürdigen Zug auf ihren Lebensweg bekommen haben. In einer und derselben Familie können sich die Kinder nach diesen Richtungen unterscheiden. Da steht die Erziehung vor einer schweren Aufgabe. Es ist beinahe leichter, das unanfehliche und unfreundliche Kind pädagogisch richtig zu behandeln, als das liebenswürdige. Wie gern übersieht man dem letzteren allerlei Kleinigkeiten, die aber für seine sittliche Bildung von großer Bedeutung werden können. So schön es sein mag, von Gott bei der Geburt eine schöne Gestalt und gefälliges Wesen erhalten zu haben, so liegt doch auch eine große Gefahr und für die Eltern eine große, erzieherische Aufgabe darin. Noch schwieriger hat es der Lehrer an einer öffentlichen Schule, besonders wenn diese eine Mädchenschule ist. Er muß ein sittlich gut geschulter Mann sein, um die Gefahren bewältigen zu können. Der Vorwurf der Parteilichkeit, so wichtig er ist, kommt dabei nicht einmal besonders in Betracht.

Die Aufgabe des Erziehers kann also kurz so bestimmt werden: er muß die angeborene Liebenswürdigkeit sittlich durchbilden und bei allen Zöglingen auf jene Höflichkeit des Herzens hinarbeiten, der ja die echte Liebenswürdigkeit entspringt. Die Quelle der vollkommenen Liebenswürdigkeit ist in Gott, und er hat sie uns in Jesus Christus offenbart. Dies ist für die Pädagogik sehr wichtig.

Litteratur: Vergleiche die Artikel: Beispiel, Höflichkeit u. a. in diesem Handbuche.

Zürich. A. Hug.

Liebhaberei, Lieblingsbeschäftigung

1. Das Unterscheidende. 2. Die Stellung der Pädagogik.

1. Das Unterscheidende im Inhalte dieser Wörter liegt zunächst darin, daß Liebhaberei einen allgemeineren Sinn besitzt und Lieblingsbeschäftigung nur einen besonderen Fall der Liebhaberei bezeichnet, nämlich den, der sich irgend auf ein Thun bezieht. Der Liebhaber braucht das Objekt seiner Liebe nicht direkt hervorzubringen, während die Lieblingsbeschäftigung voraussetzt, daß man z. B. nicht bloß ein Liebhaber von Gemälden sei, sondern die Kunst des Malers selbst übe. Die Liebhaberei erfordert zu ihrer Befriedigung auch meist mehr Geldmittel, als die Ausübung einer Lieblings-

Digitized by Google

beschäftigung. Es ist aber in kurzen Worten leichter zu sagen, was Lieblingsbeschäftigung sei, als was man alles unter Liebhaberei zu verstehen habe. Die Arbeit, sei sie nun eine höhere oder eine niederere, an der irgend ein Mensch seine Freude und Befriedigung findet, heißen wir seine Lieblingsbeschäftigung. Man erwartet, daß dies seine Berufsarbeit sei. Doch ist dies nicht immer der Fall. Mancher treibt pflichtgetreu einen Beruf, seine Lieblingsthätigkeit aber fällt außerhalb derselben. Sie wird zur Nebenbeschäftigung. In diesem Falle hüte er sich wohl, die Nebenbeschäftigung nicht zur Hauptbeschäftigung werden zu lassen, sonst kann mit der Zeit sein Lebensglück leicht verfliegen. Jeder arbeitsame Mann brauche zwar eine Nebenbeschäftigung, wenn er frisch und froh bleiben wolle, meint Jean Paul.

Im gewöhnlichen Sprachgebrauch hängt dem Worte Liebhaberei bereits etwas Anrüchiges an. Liebhabereien haben ist ein gefährlich Ding; man kann dabei leicht um Ehre und Vermögen kommen, meint das Volk. Daß diese Ansicht eine große Wahrheit enthält, das lehrt die Erfahrung. Die Liebhabereien in diesem Sinne können eben zu Leidenschaften werden, und diese machen blind, wie das Chamisso in seinem „Abdallah" so anschaulich darstellt. Aber unser Wort wird in der besseren Sprache auch in einem edleren Sinne verwendet. Wenn Herbart meint, alle müssen Liebhaber für alles, ein jeder Virtuose in einem Fache werden, so setzt er hier offenbar Liebhaberei gleich Interesse. Diese Deutung können wir uns schon gefallen lassen; leider liegt sie nicht im Bewußtsein der Menschen. Daß Liebhaberei auch nichts als Lieblingsbeschäftigung bedeutet, ist bereits gesagt worden.

2. Die Stellung der Pädagogik zur Liebhaberei und Lieblingsbeschäftigung ist sehr wichtig. Lassen wir Liebhaberei im Sinne von Interesse fallen, so wird man sagen können, die Erziehung hüte sich vor Liebhabereien; sie arbeite aber darauf hin, daß im Zögling in der Richtung einer zukünftigen Berufswahl die Neigung für eine Lieblingsbeschäftigung entstehe. Liebhabereien führen im Jugendalter zur Unsicherheit; sie schwächen gar leicht den Willen. Die Grundlage einer festen Lebensordnung kann nicht entstehen. Besonders gefährlich ist es, wenn sich der Lehrer im Unterrichte von seinen Liebhabereien leiten läßt. Ihr Auftreten mag im Augenblicke für die Schüler recht angenehm sein; aber bei häufiger Wiederkehr wird die Jugend aus dem Erziehungsplan herausgeworfen, und das Mindeste, was sich regt, ist später die Klage über verlorene Stunden und über ungenügende Vorbereitung auf die folgenden Studien. Der rechte Lehrer gestattet nicht einmal der Lieblingsbeschäftigung Eintritt in die Schulstube. Was irgendwie den regelrechten Gang des Unterrichtes stören könnte, muß durch gemütliche, stoffliche und methodische Vorbereitung möglichst verhindert werden. Dagegen ist es Aufgabe des Gesamtunterrichtes, besonders an höheren Schulen, irgend ein Fach dem Zögling recht lieb zu machen, ohne dabei die Pflege des vielseitigen Interesse zu vernachlässigen. Diese erwachende Liebe wird sich in besonderer Schaffensfreudigkeit für das betreffende Fach zeigen, also namentlich in der Privatlektüre. Über Wesen, Werden und Kontrolle derselben vergleiche man den betreffenden Artikel dieses Handbuches.

Die Lieblingsbeschäftigung des Erziehers sollte seine Erzieharbeit sein und was mit ihr zusammenhängt. Wer nicht außerhalb der Schule an seine Schüler denkt und nicht gern an sie erinnert wird, der verdient den Namen eines Lehrers und Erziehers nicht. Der rechte Lehrer wird seine Erholung der Fortbildung für sein Amt suchen und nicht in Vereinen und im Politisieren. Am besten ist es, wenn seine Nebenbeschäftigung in irgend einer körperlichen Arbeit besteht, etwa in der Bienenzucht oder in der Gartenarbeit, oder in einem Handwerk. „Die Axt im Haus erspart den Zimmermann." Selbstverständlich müssen solche Nebenbeschäftigungen bleiben, was sie sind; das volle Interesse muß der Lieblingsbeschäftigung bleiben. Vor „Fachfimpelei" soll man sich freilich hüten; aber es ist ein betrübendes Zeichen, wenn man vor Berufsgenossen nicht überall über sein Fach reden darf, ohne sich den Vorwurf der „Simpelei" zuzuziehen.

Das Verhältnis der Nebenbeschäftigung zur Lieblingsbeschäftigung hat in diesem Artikel nur angedeutet werden können.

Litteratur: Herbarts pädagogische Schriften. — V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie ꝛc. — T. Ziller, Grundlegung ꝛc. — Derſ., Allgemeine Pädagogik. — H. Kern, Grundriß der Pädagogik. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik.

Zürich. A. Hug.

Digitized by Google

Lindner, Gustav Adolf

1. Biographisches. 2. Bedeutung für die pädagogische Wissenschaft.

1. Biographisches. Zu den hervorragendsten Förderern der Herbartschen Pädagogik und Psychologie in Österreich gehört unstreitig Dr. Gustav Adolf Lindner, zuletzt Professor der Pädagogik an der czechischen Universität zu Prag. Lindner ist am 11. März 1828 in dem czechischen Orte Nozdalowitz in Böhmen geboren und besuchte die Gymnasien zu Jung-Bunzlau und Prag, studierte an der damals noch vereinigten deutsch-czechischen Universität zu Prag Philosophie und trat dann in das bischöfliche Priesterseminar zu Leitmeritz ein, um sich dem geistlichen Stande zu widmen.

Da kam das Freiheitsjahr 1848, und Lindner, der bisher durch die Vorbereitung zum geistlichen Stande lediglich dem Wunsche seiner Eltern entsprochen hatte, fand Kraft, noch rechtzeitig seiner Neigung zu folgen und einen weltlichen Beruf zu wählen.

Er setzte zunächst seine philosophischen Studien in Prag fort, hörte aber nebenbei auch juridische Vorlesungen und wählte schließlich den Beruf eines Lehrers der Mathematik und Physik an Gymnasien.

Lindner wurde zuerst Supplent in Trautenau und dann in Jicin; 1854 aber nahm er eine Stelle in Cilli in Steiermark an. Hier, wo er sich auch verheiratete, veröffentlichte er eine Reihe philosophischer und psychologischer Schriften und gab 1858 sein „Lehrbuch der empirischen Psychologie für Mittelschulen" heraus, welches alsbald ein beliebtes Schulbuch wurde und den Namen des Verfassers in den weitesten Kreisen bekannt machte, und zwar auch außerhalb Österreichs, namentlich in Deutschland. Freilich geschah dies nicht ohne Kampf; denn wie dies in Österreich schon manchem guten Lehrbuche begegnet ist, irgend ein mißgünstiger und vorurteilsvoller Kollege, dem das Buch vor der ministeriellen Approbation zur Beurteilung vorlag, stellte es als wertlos hin, bis hervorragende Universitätsprofessoren Österreichs und Deutschlands, namentlich Volkmann in Prag und Drobisch in Leipzig den Wert des Buches feststellten.

Nach dem Erfolge des Lehrbuches der „Psychologie" war der Erfolg von Lindners „Lehrbuch der empirischen Logik" bereits vorbereitet und fast selbstverständlich. Beide Lehrbücher würden in Österreich ohne Konkurrenz dastehen, wenn nicht später Professor Drbal seine Kompendien der Psychologie und empirischen Logik geschrieben hätte. (Vergl. den Artikel „Drbal" im 1. Band.)

Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, daß auch der Begründer der psychologischen Pädagogik, Staatsrat Strümpell, seinen eigenen zahlreichen Schülern an der Leipziger Hochschule das Lehrbuch Lindners warm empfohlen und in österreichischen Blättern seine gewichtige Stimme für Lindner erhoben hat.

Nachdem Lindner als Bezirksschul-Inspektor in Cilli sich das Vertrauen der dortigen Lehrer und der Bevölkerung erworben hatte, ward er 1871 als Direktor des deutschen Real-Gymnasiums nach Prachatitz und bald darauf als Direktor an die czechische Lehrerbildungs-Anstalt nach Kuttenberg berufen.

Hier verfaßte Lindner seine Leitfäden der Erziehungs- und Unterrichtslehre, und es zeigte sich sein methodisches Geschick, auch das Abstrakte zu veranschaulichen. Namentlich verstand er es ausgezeichnet, Tabellen und Diagramme zu entwerfen, worin sich ja die Meisterschaft in der Präzisierung der räumlichen und zeitlichen Begriffe bekundet. Diese beiden Kompendien sind die besten auf diesem Gebiete. Was in Österreich an derartigen Büchern nachgefolgt ist, erscheint nur als Nachahmung, und zwar meist minderwertiger Art.

Als eine alphabetische Zerlegung seiner pädagogisch-psychologischen Arbeiten kann Lindners: „Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde" gelten, ein Werk, welches Lindner vielleicht lieber hätte redigieren, als ganz allein verfassen sollen. Die einzelnen Artikel sind nämlich zu wenig in sich selbst abgeschlossen, man merkt ihnen das Entkehntsein aus den einzelnen Lehrbüchern Lindners zu sehr an; auch war er, wie zahlreiche Lücken in den historischen Artikeln zeigen, bei allem Eifer als Redakteur der „Bibliothek pädagogischer Klassiker", und bei aller Belesenheit auf dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik doch kein Fachmann, eine Bemerkung, welche übrigens bezüglich der meisten Verfasser für die historisch-pädagogischen Kompendien in Österreich gilt.

Nachdem Lindner noch verschiedene Auszeichnungen zu teil geworden waren (er ward 1873 zum Preisrichter für die Unterrichtsgruppe der Wiener Welt-Ausstellung ernannt, erhielt das goldene Verdienstkreuz mit der Krone und zuletzt den Schulrats-Titel), berief man den bereits fünfzigjährigen Lindner an die

Digitized by Google

von der deutschen Universität in Prag abgelöste rein czechische Universität; er lehrte dort Pädagogik, Psychologie und Ethik.

Es könnte nach dem bisher Gesagten erscheinen, als ob Lindner nur Kompendien geschrieben hätte; und er dürfte allerdings zu den besten Kompendien-Verfassern seiner Fächer zu zählen sein, was gewiß ein sehr zu schätzendes Verdienst ist — denn wie beschränkt wäre die Kenntnis der Lehren Herbarts bei der Jugend Österreichs ohne diese Lindnerschen Kompendien —, so muß doch darauf hingewiesen werden, daß Lindner auch selbständige wissenschaftliche Arbeiten geschaffen hat, welche sich allerdings nicht eines so allgemeinen Erfolges zu erfreuen hatten, wie seine Kompendien. Die bedeutendsten dieser selbständigen Werke sind: „Das Problem des Glückes", psychologische Studien über die menschliche Glückseligkeit (Wien 1868), und „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozial-Wissenschaft" (Wien 1871).

In dem ersteren Buche zeigt sich Lindner als Optimist. Es ist schade, daß das Buch nicht durchdrang. Es hätte viel Schaden in jungen unreifen Köpfen verhüten können.

Die „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft" dürften wohl durch die Arbeiten von Lazarus und Steinthal angeregt worden sein. Hat Lindner mit diesen Männern auch nicht eine gleiche Stellung errungen, so bleiben seine „Ideen der Psychologie der Gesellschaft" doch eine schätzenswerte Leistung.

Lindner starb mitten in seiner gewissenhaften Lehr- und Redakteur-Thätigkeit (er hatte sich auch, wie schon angedeutet, leitend bei der Pichlerschen Ausgabe der pädagogischen Klassiker beteiligt und eine pädagogische Zeitschrift „Pädagogium" in czechischer Sprache herausgegeben) am 16. Oktober 1887.

2. Bedeutung für die pädagogische Wissenschaft. Lindner war zwar persönlich der Ansicht, eine selbständige Stellung auf dem Gebiete der Pädagogik einzunehmen, aber für den Fachmann unterliegt es keinem Zweifel, daß Lindner, der in der Psychologie durch und durch Herbartianer ist, auch die pädagogischen Ansichten Herbarts im wesentlichen teilte, ja, daß der Einfluß des Kernschen Lehrbuches der Pädagogik in dem Kompendium Lindners unverkennbar ist; aber das ist ja nur geeignet, Lindners Bedeutung für die Förderung von Herbarts wissenschaftlicher Pädagogik in Österreich zu erhöhen. Die Verfasser des Organisations-Statutes für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, sowie die Verfasser der approbierten Lehrtexte waren zumeist Herbartianer, und so gestaltete sich das ganze Seminarwesen und damit wieder die gesamte Lehrerbildung in den österreichischen Staats-Anstalten im Herbartschen Sinne. Von Dittes ging zwar eine Gegenströmung aus; aber sie beruht auf einer Selbstverkennung des Wiener Pädagogen; denn auch Dittes ist von Herbart beeinflußt, und was er verbessernd für die von seinem Schwiegervater, Direktor Dreßler, verfaßte Beneke'sche Seelenlehre und ihre Verwertung bei der Pädagogik wirkte, ist durch den Einfluß Herbarts gezeitigt. Das kann ja der objektive Leser der Dittes'schen Schriften viel besser beurteilen als Dittes oder seine blinden Anhänger selber. Nirgends pflegt ja die Selbsttäuschung größer zu sein, als wo es sich um das Auseinanderhalten von Selbstgedachtem und Nachgedachtem handelt. Etwas Ähnliches zeigt sich auch bei Lindner, der weit mehr Methodiker als Meister der allgemeinen Pädagogik ist. Das Geschick der Veranschaulichung, die Klarheit in der Hervorhebung des eigentlich Didaktischen verdienen höchste Anerkennung. Die Schwäche dagegen, in der Erläuterung der pädagogischen Führung, selbst in der Klarlegung der disziplinaren Praxis zeigt sofort wieder, daß nicht die allgemein erziehliche, sondern die unterrichtliche Seite der pädagogischen Thätigkeit Lindners eigentliche Domäne ist.

Deshalb begreift sich auch der Erfolg, den er bei seinen Schülern hatte, sowie die Lust, mit der intelligente Schüler die Lehrbücher Lindners benutzen. Das erklärt endlich, daß Lindner das Hauptwerk des genialen Methodikers Comenius für die Bibliothek pädagogischer Klassiker des Pichlerschen Verlages bearbeitete, wir meinen „Die große Unterrichtslehre" des Nivniver Pädagogen. Lindner war übrigens zu einer Bearbeitung und Kommentierung der Schriften des Comenius auch deshalb berufen, weil er der czechischen Sprache mächtig war. Ferner hat Lindner die hochbedeutende Erziehungs- und Unterrichtslehre des Professors Niemeyer bearbeitet, welche ebenfalls in der „Bibliothek Pichler" herausgegeben wurde. Niemeyer erscheint überhaupt nicht ohne Einfluß auf die Abfassung der Lindnerschen Kompendien, was ja nur Anerkennung verdient. Daß Lindner den zelotischen Katholiken nicht für strenggläubig genug galt, darf nicht Wunder nehmen. Nur Ungebildete und Halbgebildete

Digitized by Google

sind ja Zeloten, und diese verstehen wissenschaftliche Werke nicht, sie begreifen nicht, daß der gelehrteste zugleich der frömmste Mann sein kann, daß der Ausspruch des Herrn: „Seid einfältig wie die Tauben!“ die Einheit und Einfachheit der sittlichen Gesinnung bedeutet. Das ist den Zeloten unfaßbar. Ihnen ist Einfachheit und Unwissenheit identisch, zunächst bei sich selbst, und darum verbinden sie auch mit der Dummheit die bekannte Zwillings-Eigenschaft derselben, nämlich die Bosheit. Wir brauchen also Lindner den Anklagen der Zeloten gegenüber nicht zu rechtfertigen. Lindners Verdienste um die Entwickelung der pädagogischen Wissenschaft, besonders um die Ausgestaltung des Unterrichts in der Logik an Gymnasien und Realschulen und der Erziehungs- und Unterrichtslehre an den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten werden ihm ein dauerndes Andenken sichern.

Troppau. F. M. Wendt.

Linkisch

Wer das mit der linken Hand verrichtet, was man gewöhnlich und überall mit der rechten thut, wird linkisch genannt.*) Dieser Gebrauch der linken Hand, der nach den Ansichten der Physiologen „in dem Übergewicht der rechten Gehirnhemisphäre über die linke“ (Alsberg) begründet ist, erweckt den Eindruck des Verkehrten und Ungeschickten, wohl auch des Unschicklichen, Unstatthaften und Minderwertigen (Ehen zur linken Hand!). Der Linkische thut nichts zur rechten Zeit am rechten Orte mit der rechten Kraftentfaltung. Daher das unbeholfene Benehmen, der Mangel an Anstelligkeit, die unzeitgemäße Rede, das an falschem Orte gefällte Urteil u. dergl. Linkisches Wesen kann angeboren sein; in einzelnen Fällen entwickelt es sich unter dem Einflusse geschwächten Selbstvertrauens und schlimmer Erfahrungen im gesellschaftlichen Leben, wohl auch in Verbindung mit dem Hange zur Einsamkeit, zu stillem Innenleben (Stubenhocker, Gelehrte). Es ist von der edlen Schönheitslinie, dem „rechten Maß“, ebenso weit entfernt wie sein Gegensatz, den man im Stutzertume verkörpert findet. Diese Unschönheit, die den Körperbewegungen etwas Täppisches, Unfertiges und Tölpelhaftes verleiht, scheint auf dem Mangel zweckmäßiger Koordination zu beruhen. Der Körper gehorcht nur unzureichend den geistigen Antrieben, zwischen der Absicht des Willens und der Form ihrer Bethätigung besteht ein schreiendes Mißverhältnis, das am stärksten da beobachtet wird, wo körperliche Linkischheit mit geistiger verknüpft ist. Während das Stutzertum ethisch und ästhetisch verwerflich ist, kommt bei linkischem Gebaren lediglich das ästhetische Moment in Frage. Man findet diesen Fehler häufiger bei Knaben und Männern als bei Mädchen und Frauen; Phlegmatiker, Träge, Schwach- und Blödsinnige sind gewöhnlich damit behaftet. Äußere Lebensumstände, Sitte und Erziehung bestimmen den Grad des Linkischen mit. Wie bei allen Kinderfehlern müssen auch hier die Erziehungsmaßnahmen vor allem auf die Stärkung des Willens bedacht sein. Der Zögling muß das schönheitgemäße Zusammenwirken von Geist und Körper beharrlich wollen, so wird er seine Schwäche überwinden, und das wird um so rascher und leichter eintreten, wenn in ihm zugleich der „Glaube an das Wohlwollen“ (Herbart) erweckt und gestärkt, das ästhetische Urteil geklärt und die Erwerbung körperlicher Gewandtheit (Sicherheit des Benehmens u. s. w.) als gesellschaftliche Notwendigkeit hingestellt wird. Beschämung und Spott sind die schlechtesten Erziehungsmittel.

Leipzig. Gustav Siegert.

*) Nach einer Statistik des Engländers Ogle sind 4½ % aller Menschen Linkshänder.

Lispeln

s. Schwachstörungen

Listig

„Klug wie die Schlange“, weiß der Listige gleich dem „erfindungsreichen Odysseus“ mit scharfem Verstande unter dem Scheine der Wahrhaftigkeit und Treue die menschlichen Schwächen zu seinem Vorteile auszunutzen. Seine helläugige Verständigkeit gewährt ihm die geistigen Mittel, gegebene Verhältnisse rasch und klar zu überschauen und lehrt ihn die Schliche und Ränke, die ihn zum Ziele zu führen geeignet sind. Vortrefflich unterstützt ihn hierbei seine ausgeprägte Vorstellungsgabe. Mit welcher Gewandtheit versteht er die eigenen Schwächen zu verdecken, Absichten zu verschleiern, Möglichkeiten schlau im voraus zu berechnen, bald den Heuchlermantel

Digitized by Google

überzuwerfen, bald den Kittel der Grobheit um die Glieder zu schlagen, unbeirrt von allen störenden Einflüssen dem von seiner Selbstsucht gesteckten Endziele zugewandt! Selten ist List ohne Witz, ohne Argwohn, ohne Heuchelei, Grundsatzlosigkeit und Büberei. Lichtenberg nennt den Listigen nicht mit Unrecht einen „höflichen Betrüger“, Shakespeare einen „biederen Schurken“. Im Charakter des Strebers und Stellenjägers, des Höflings und des Diplomaten ist die List eine der stärksten Grundkräfte. Selten verträgt sie sich mit Treue in der Freundschaft; die Menschen sind für sie ebenso wie die sittlichen Grundsätze nur Werkzeuge zur Verwirklichung selbstsüchtiger Pläne. Mancher ist listig von Natur, manche werden es durch Erziehung, manche durch Körper- oder Geistesschwäche, manche durch Enttäuschungen und schlimme Erfahrungen. Das weibliche Geschlecht ist listiger als das männliche schon seit Evas Zeiten. Bei altklugen Kindern entdeckt man oft große Neigung zur List, und zwar zumeist mit gesteigerter Begehrlichkeit verbunden. Groß angelegte Naturen verabscheuen die nicht selten mit Feigheit gepaarte List, Kleinmeister opfern treulich an ihren Altären, witzige und zugleich ehrliche Geister kennen die Pfade zu diesen Altären, beschreiten sie aber nie im Dienste des Eigennutzes. Eine eigentümliche Form der List stellt die Simulation bezw. Dissimulation dar; jene sucht Mängel zu heucheln, diese zu verleugnen, beide gewöhnlich aus eigensüchtigen Beweggründen. — Dem Listigen vermag der Erzieher nur schwer beizukommen, aalglatt entschlüpft er seinen Händen, vor allem dann, wenn seine Fehlerhaftigkeit auf dem Naturgrunde der Veranlagung ruht oder durch langdauernde Gewöhnung tief eingewurzelt ist. Am besten gelingt es ihm, wenn er im Zögling durch Erweckung der Einsicht den Entschluß zu erwecken versteht, mit eigenen Kräften dem sittlichen Schaden entgegenzuarbeiten. Furcht vor Strafe oder harte Behandlung steigern in der Regel die Geneigtheit zu listigem Wesen. Darum muß alles daran gesetzt werden, das Wollen zu beeinflussen, das sittliche Urteil zu bestimmen und vor allem Wahrhaftigkeit, Uneigennützigkeit, Geradheit und Offenheit als höchstes Strebeziel des edlen Menschen hinzustellen. „Einfältig schlichte Treu' weiß nichts von solchen Künsten“ (Shakespeare).

Litteratur: Griesinger, Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten.

Leipzig. Gustav Siegert.

Litteratur-Unterricht

s. Deutscher Unterricht

Lob

s. Belohnung

Locke, John

1. Leben. 2. Philosophische Ansichten. 3. Lockes Pädagogik.

Locke nimmt als der Begründer einer von der Beobachtung ausgehenden Psychologie und als einer der vielen, welche während des siebzehnten Jahrhunderts durch die Empfehlung einer auf die Bedürfnisse des Lebens gerichteten Erziehung die bestehenden pädagogischen und Schulsysteme bekämpft haben, in der Geschichte der Philosophie sowohl als der Pädagogik eine so eigentümliche Stellung ein, daß er selbst von dem in seinem Urteil sonst so vorsichtigen Herbart verkannt werden konnte (Rezension der Erziehungslehre von E. G. Ch. Schwarz, Abt. 6). Obgleich die deutsche Pädagogik ihm frühzeitig ihre Aufmerksamkeit zugewendet hat, ist auch in Deutschland der eigentliche Ursprung seiner Pädagogik vielfach übersehen worden, und, um die Unsicherheit, die in Bezug auf die Lehre dieses Mannes bis heute herrscht, noch zu vermehren, sind auch seine doch ausreichend und authentisch bezeugten Lebensumstände oft falsch dargestellt worden.

1. Leben. John Locke wurde am 29. August 1632 zu Wrington in Somersetshire geboren. Wrington war die Heimat der Mutter, von der er manchen Zug geerbt zu haben scheint. Der Vater wohnte in Pensford. Er war Jurist, aber in seinen Verhältnissen durch den Krieg heruntergekommen. 1646 kam John auf die Westminsterschule in London. Der Unterricht, den die höheren Schulen in England damals mitteilten, beschränkte sich im wesentlichen auf Latein und Griechisch. Nach einem Zeugnisse aus dem Jahre 1661 hätten die Schüler in dieser Anstalt außerordentlich viel in den alten Sprachen geleistet. Milton sagt von dem Unterricht, den man in dieser Zeit in den Lateinschulen erhalten konnte: „Wir thun verkehrt, indem wir in sieben bis acht Jahren so viel klägliches Latein und Griechisch zusammenscharren, als man auf andere Weise

Digitized by Google

bequem in einem Jahre lernen könnte." Die Lehrer waren junge Geistliche, denen das Schulamt ein Übergang zu einer Pfründe war: „ehe sie ein Gradexamen an der Universität bestanden haben, beginnen sie oft schon den Schulmeister im Lande zu spielen, als ob nichts anderes zu diesem Berufe notwendig wäre als Stock und Rute", wie ein anderer Bericht aus 1650 erzählt. Halten wir dazu die Angaben Lockes über den von ihm selbst empfangenen Unterricht, so muß man diesen für unwissenschaftlich, scholastisch, innerlich wenig fördernd ansehen. Dabei war die Zucht roh. Wegen geringer Versehen im Unterricht wurde ebenso rücksichtslos geprügelt wie wegen sittlicher Vergehen. 1652 entließ die Westminsterschule den jungen Locke nach Oxford. Dort erlangte er 1656 den Grad eines Baccalaureus, 1658 den eines magister artium, womit ihm zugleich eine Stipendiatenstelle zuteil wurde. Die Universitätsstudien setzten den Unterricht der Lateinschule fort: Rhetorik, Logik, Moral, alles in der alten scholastischen Art, über welche der Humanismus nicht hatte obsiegen können, gingen neben dem Unterricht in den klassischen Sprachen, im Hebräischen und Arabischen her; daran schlossen sich diejenigen mathematischen Disziplinen, über welche die Universitäten damals geboten. Auch die Disputationen, die der Humanismus zu beseitigen sich angeschickt hatte, waren zu Lockes Zeit noch sehr im Schwunge. Sein Urteil über den Wert der Studien, zu denen das alte Herkommen ihn verpflichtet hatte, war äußerst ungünstig. Man lernte in den englischen Schulen nichts fürs Leben; denn schlechte Streiche ausführen und einen Gegner im Wortgefecht besiegen, oft mehr durch die Kraft der Lungen als durch die Schärfe des Verstandes, schien Locke keine rechte Vorbereitung für einen ernsten Beruf.

Da wurde er mit Cartesius bekannt, den er verständlich fand, während er in der peripatetischen Philosophie weder Sinn noch Nutzen sah. Er hatte bisher für die philosophischen Studien weder Neigung noch Befähigung in sich entdeckt; jetzt war er für sie gewonnen. Doch schwankte er noch lange, welchem Beruf er sich widmen solle. Die Zeit war ernst; Veranlassungen, ins öffentliche Leben sich einzumischen, gab es nur zu viele. 1660 war der Freistaat in England erloschen; es war eine dringende Frage, was die neue Monarchie in Religionssachen thun werde. Locke glaubte, die Erfahrungen der letzten Jahre müßten dem Könige die Notwendigkeit der Toleranz gezeigt haben; der Staat mußte nach seiner Meinung auch für die geistlichen Dinge sich den bestimmenden Einfluß sichern. So sprach er sich aus in seiner 1660 erschienenen Schrift: Ob die bürgerliche Behörde befugt sei, über den Gebrauch indifferenter Dinge in der Gottesverehrung zu bestimmen. Eine Befugnis, Christ zu sein, ohne Unterthan zu sein, wollte Locke nicht anerkennen. Zur nämlichen Zeit zogen ihn wissenschaftliche Interessen nach einer anderen Seite. 1662 bildete sich die Königliche Gesellschaft zur Beförderung der Naturwissenschaft. Die Bestrebungen derselben richteten sich auf experimentelle Erforschung der Naturerscheinungen zum Zwecke einer Neubegründung der Wissenschaft überhaupt. Der von Bacon angeregte Geist der Forschung belebte die Mitglieder der Gesellschaft, deren eifrigstes der von Locke gerühmte Robert Boyle war, der unter den Begründern der modernen Chemie einen ehrenvollen Namen hat und durch die Verteidigung der unter der Benennung der Korpuskulartheorie bekannten mechanischen Weltanschauung auch Lockes Beifall erntete (Ged. üb. Erz. § 193). Genaue Analyse aller vorliegenden Erscheinungen auch im Geistesleben ist von dieser Zeit an Lockes Grundsatz geblieben. Wenn er daher 1665 als Begleiter eines Staatsmannes in diplomatischer Sendung an den brandenburgischen Hof nach Cleve ging (nicht nach Berlin, wie vielfältig berichtet wird), so diente ihm auch diese Beschäftigung nur zur Erweiterung und Vertiefung seiner Erfahrungen auf verschiedenen Gebieten. Einen zweiten Antrag ähnlicher Art lehnte er ab.

1666 wurde er durch einen Zufall bekannt mit Lord Anthony Ashley Cooper, der sechs Jahre später erster Graf von Shaftesbury und durch seine den politischen Gewohnheiten der Zeit freilich gemäße, sehr zweideutige Staatskunst berühmt geworden ist. Locke, der sich mit großem Eifer auch ärztlichen Studien hingegeben hatte, befreite durch seinen Rat den Staatsmann von einem sein Leben bedrohenden Übel und wurde demselben bei diesem Anlaß so vertraut, daß er ihn dauernd an sein Haus knüpfte. Der Rat des jungen Gelehrten wurde zunächst benutzt bei der bald erfolgten Verheiratung des Sohnes von Lord Ashley. Der aus dieser Ehe entsprossene spätere dritte Graf von Shaftesbury ist in

Digitized by Google

der philosophischen Litteratur Englands bekannt geworden durch seine „Menschencharaktere“ (Characteristics of Men 1711). Für die Erziehung dieses seines Enkels, die er übrigens selbst leitete, holte Lockes Gönner dessen Rat vielfach ein; aber die Briefe, welche dieser als „Gedanken über Erziehung“ ans Licht treten ließ, sind nicht, wie dies oft behauptet wird, aus diesem Anlaß entstanden. 1669 erschien Lockes Schrift „über die Arzneikunst“; ärztliche Praxis hat er aber so wenig ausgeübt, daß er über diese Seite seiner Studien sich immer nur mit bescheidenster Zurückhaltung geäußert hat (Ged. über Erz. § 2 und 29). Doch wurde er 1673/74 Baccalaureus der Medizin in Oxford. Seine schon in dieser Zeit schwankend gewordene Gesundheit mußte er durch ein äußerst mäßiges Leben zu kräftigen. Doch sagte ihm das Londoner Klima so wenig zu, daß er die Hauptstadt mied, wenn er immer konnte. Aus solcher Rücksicht unternahm er eine länger als drei Jahre dauernde Reise nach Frankreich, wo er schon früher einmal kürzere Zeit gewesen war. Locke benutzte seine Reisen zu sorgfältigen Beobachtungen über politische, ökonomische und religiöse Verhältnisse. Der Wissenschaft und Litteratur Frankreichs wandte er eine besondere Aufmerksamkeit zu. So lernte er die „moralischen Essais“ des Jansenisten Pierre Nicole kennen und ist auf diese Weise wohl auch mit der pädagogischen Litteratur der Franzosen bekannt geworden, die um diese Zeit durch die cartesianische Philosophie fruchtbarste Anregungen erhielt. Daß er Montaigne kannte, aber nicht liebte, wissen wir. Auf den Zusammenhang der Lockeschen Pädagogik mit der französischen müssen wir später zurückkommen. Als Locke nach England zurückkehrte, traf er seinen Gönner in die bedenklichsten politischen Händel verwickelt. 1672 war er Lord-Kanzler geworden; dann saß er eine Zeitlang im Tower gefangen. Später führte er den Vorsitz im Staatsrat, um dann Führer der Opposition zu werden. Einer Anklage auf Hochverrat entging er, weil das Gericht von Männern seiner eigenen politischen Richtung besetzt war. Aber er fand es jetzt geraten, den englischen Boden zu verlassen; er starb 1683 in Amsterdam. Auch Lockes Sicherheit war jetzt gefährdet. Seine Schweigsamkeit rettete ihn aus den Schlingen, welche politische Gegner ihm legten; aber er zog es vor, ebenfalls nach Holland zu gehen (Herbst 1683). Selbst hier verfolgte ihn die englische Regierung, bis einflußreiche Freunde den Nachstellungen Einhalt zu gebieten wußten. Amsterdam, Leyden, Utrecht, dann wieder Amsterdam und Rotterdam waren seine Aufenthaltsorte. Überall setzte er sich in Verbindung mit den hervorragenden niederländischen Gelehrten, die seine wissenschaftliche und religiöse Gesinnung teilten. Da ihn keine politischen Geschäfte mehr in Anspruch nahmen, konnte er seinen wissenschaftlichen Arbeiten nun eine ungeteilte Sorgfalt widmen.

Ein Gespräch, das er im Winter 1670/71 mit gelehrten Freunden geführt hatte, legte ihm den Gedanken nahe, eine neue Untersuchung der Grundlagen der menschlichen Erkenntnis anzustellen. Die Frucht derselben ist der Versuch über den menschlichen Verstand (Essay concerning Human Understanding), der im ersten Entwurf 1679 fertig wurde. Ein Auszug in französischer Sprache erschien 1688 in der Bibliothèque universelle, welche von dem Arminianer Jean Le Clerc in Amsterdam herausgegeben wurde. Die erste englische Ausgabe des Buches erschien 1690.

Im Gefolge der Lady Mordaunt, welche die Gemahlin Wilhelms von Oranien nach England begleitete, kehrte Locke dorthin zurück 1688. Die neue Regierung übertrug ihm eine ehrenvolle Stellung im Staatsdienst, um ihn für langjährige Gehaltsrückstände zu entschädigen, die dem in Lord Ashleys Gefolge im Staatsdienst Beschäftigten während der Jahre erwachsen waren, in denen jener verfolgt wurde. Locke selbst machte sich um das neue Regiment verdient durch politische und nationalökonomische Schriften, welche viel dazu beitrugen, in der Zeit des Übergangs die Bürger zu beruhigen und die der Regierung entstandenen Schwierigkeiten zu ebnen. In einer 1690 erschienenen Abhandlung „über die Regierung“ ist der Gedanke vom Vertragsverhältnis zwischen Fürst und Volk, den Rousseaus Contrat social später wieder aufgenommen hat, schon mit großer Klarheit vorgetragen. Die Vielseitigkeit seiner Interessen bewies er auch dadurch, daß er beim Ablauf des Jahrhunderts die Einführung des neuen Kalenders empfahl, für welche in Deutschland damals Erhard Weigel sich bemühte. Unterdessen regte sich auch mancher Widerspruch gegen die im Versuch über den menschlichen Verstand vorgetragene Ansicht von der ausschließlich erfahrungsmäßigen Grundlage unserer

Digitized by Google

Erkenntnis; soweit er sich in den gelehrten Streit hereinziehen ließ, zeigte er die Besonnenheit und Ruhe, die ein hervorstechendes Merkmal seines Geistes und Charakters war.

1691 zog Locke in das Haus der vortrefflichen Lady Masham in Oates bei London. Hier hat er bis zu seinem Tode unter gleichgesinnten, vortrefflichen Menschen gewohnt. Auch andere Freunde sehen wir hier in seiner Umgebung. Ein reicher Irländer, William Molyneux, dessen Bruder Locke in Holland kennen gelernt, forderte ihn jetzt auf, die Briefe, die er an Eduard Clarke von Chipley von Holland aus geschrieben, um ihm in der Erziehung eines Sohnes Rat zu geben, nun auch weiteren Kreisen zugänglich zu machen. So sind die Gedanken über Erziehung (Some Thoughts concerning Education) entstanden, die im Juli 1693 ans Licht traten, vier Monate nach der Aufforderung Molyneux's. 1704 bedrückte seine Krankheit Locke mehr als je. An seinen jüngeren Genossen Anthony Collins hatte er schon im Jahre zuvor eine Art wissenschaftlichen Vermächtnisses gesendet. Im Oktober 1704 konnte er kaum mehr feste Nahrung zu sich nehmen. Am 28. dieses Monats fühlte er sich wohler. Er bat Lady Masham, die neben ihm saß, einen Psalm, in dem sie Trost suchte in ihrem Leide um den erkrankten Freund, ihm laut vorzulesen. Plötzlich sah sie, daß er die Hand vor die Augen hob. Als sie teilnahmsvoll ihm sich näherte, bemerkte sie, daß die Seele des reinen Mannes, der für diese Welt keinen Seufzer, keine Klage zurückließ, in eine andere entwichen war. Auf seinem Grabstein steht eine lateinische Inschrift, die er selbst verfaßt hat. Darin sagt er von sich, daß er, „wissenschaftlich gebildet, es doch nur so weit gebracht habe, daß er der Wahrheit allein diente". Er konnte sein Wesen nicht besser kennzeichnen: wahr auch gegen sich selbst, hat er bescheiden und dankbar gegen Gottes Güte sein Los getragen, wohlwollend gegen alle, versöhnlich gegen seine Feinde, zu streng nur gegen sich und seine eigenen Verdienste.

2. Philosophische Ansichten. Locke's philosophische Arbeit, wie sie im Versuche über den menschlichen Verstand und in einem ursprünglich als Zusatz zu diesem Werke gedachten Aufsatz „über die Leitung des Verstandes" (1697) vor uns liegt, beschränkt sich auf eine Darstellung der Entstehung der Erkenntnisse und legt damit den Grund zu einer empirischen Psychologie, berührt aber dabei eine Reihe bedeutsamer metaphysischer Fragen. Angeborene Ideen (Vorstellungen) giebt es nicht: das ist der Ausgangspunkt von Lockes Psychologie und ist der Grund, auf dem alle neueren psychologischen Systeme ruhen. Die Erkenntnis kommt uns nur durch sinnliche Wahrnehmung (sensation), deren Ergebnisse durch Reflexion in der Seele weiter verarbeitet werden. Die Seele ist also zuerst ein leeres Blatt, auf welches die Wahrnehmung Charaktere einschreibt, die mit der Zeit wieder verwischt werden können. Auch sonst ist unsere Erkenntnis eingeschränkt; nach einem an anderer Stelle unseres vielfältig mit bildlichen Ausdrücken arbeitenden Philosophen gleicht sie einem engen oder nur mit einem kleinen Fenster versehenen Gemach, das zu gleicher Zeit nicht vielen Inhalt aufnehmen kann. Da aber aller Inhalt der Seele aus der Sinnenwahrnehmung zukommt, so giebt Locke allem, was die Seele aufnimmt und verarbeitet, den Namen der Ideen. Damit hängt zusammen, daß er verschiedene Vermögen der Seele nicht annehmen will: ob die Seele denke oder begehre, sie bethätigt dabei nur ihre ursprünglich gleiche Grundkraft. Durch diese Vereinfachung der Lehre von den Seelenthätigkeiten wird jedoch Lockes Psychologie nicht klarer; bisweilen vermischt er infolge dieser Auffassung sogar Zustände der äußeren Empfindung und der geistigen Thätigkeit. — Die Sinnenwahrnehmung oder Sensation giebt der Seele allen Stoff. Aus ihm gestaltet dieselbe die Ideen, die entweder einfach oder vielfach (complex) sind. Die ersteren kommen zustande 1. durch einen Sinn allein, wie die Idee der Undurchdringlichkeit, oder 2. durch mehrere Sinne, wie die Ideen des Raumes, der Bewegung, oder 3. durch Reflexion, wie die Ideen des Wahrnehmens, Denkens, Begehrens, oder 4. durch Sensation und Reflexion zugleich, wie die Ideen der Lust, des Daseins, der Kraft, der Zeitfolge. Die Funktionen der Seele den Ideen gegenüber sind: 1. Die Wahrnehmung (perception), 2. das Merken (retention), das in einem Beschauen (contemplation) und weiterhin im Behalten besteht, 3. das Unterscheiden, Vergleichen, Verknüpfen, Abstrahieren. Dies sind die Wege, auf welchen wie durch Fenster Licht in den dunklen Raum des Verstandes gelangt. Durch diese letzteren Mittel entstehen die vielfachen oder komplexen Ideen. Sie sind entweder 1. Modi oder 2. Substanzen oder 3. Relationen (Beziehungen).

Digitized by Google

Die Modi (Erscheinungsformen) sind einfach, wenn sie nur eine Vorstellung mehrfach in sich enthalten wie ein Dutzend, ein Paar, oder gemischt, wenn sie verschiedene Vorstellungen einfacher Art zusammenfassen wie z. B. Schönheit. Die Substanzen bezeichnen den Träger der von einem Wesen uns zukommenden Vorstellungen. Sie führen natürlich nur zu subjektiven Annahmen, da unsere Organisation uns nicht erlaubt, in das Wesen der Dinge einzudringen, während höher organisierte Wesen sich mit eindringenderen Organen der Wahrnehmung nach eigener Wahl versehen können. Die Relationen sind Ideen, welchen nichts in den Gegenständen selbst entspricht, sondern die nur unseren Standpunkt zu denselben aussprechen wie Vater, Gatte und alle Komparative. In der Analyse der einzelnen komplexen Ideen offenbart Locke seine metaphysischen Ansichten. Bedeutsam ist hier seine Darstellung von Raum, Zeit und Zahl, worin er den Anschauungen des Cartesius teilweise entgegentritt. Fernerhin sind zu nennen seine Erörterungen von Lust, Unlust und anderen Affekten. Wichtig sind seine Gedanken von Kraft, woran die Idee der Bewegung und des Denkens angeschlossen werden, Wille und Verstand. Der Verstand ist die Kraft, Ideen in den Geist aufzunehmen, die Zeichen für dieselben zu erfassen und die Verbindung oder Unvereinbarkeit der Ideen wahrzunehmen. Indessen sind Verstand und Wille nicht getrennte Provinzen unseres Geistes. Hervorragend ist die Behandlung der Frage vom freien Willen, die als solche unserem Philosophen abgeschmackt erscheint. Wille und Freiheit sind Kräfte, die nicht als Eigenschaften einander beigelegt werden können; sie sind Relationen, keine Substanzen oder Agentien. Der Mensch ist frei durch die Möglichkeit der Wahl; nur durch diese Wahl ist er gebunden. Den Willen bestimmen aber die mit den Vorstellungen verbundenen Gefühle der Lust oder Unlust. Diese Zustände der Lust und der Unlust sind aber ungemein zahlreich und mannigfaltig, und der Mensch kann, indem er sich übt, seine ersten Willensregungen zurückdrängen und nach und nach dahin kommen, daß er auch zwischen den Dingen, die ihm Lust und Unlust bringen, eine freie Wahl trifft und so sein Begehren in das rechte Verhältnis setzt zu den begehrenswerten Dingen. Darin besteht der wahre freie Wille des Menschen. Lockes Untersuchung schließt ab mit einer Erörterung des Wertes unserer Erkenntnis. Objektive Giltigkeit kann ihr nur zukommen, insofern die einfachen Ideen, aus denen sie entsteht, richtig perzipiert und die komplexen richtig verbunden sind. Die Allgemeinbegriffe, auf denen die alte Logik ihre Syllogismen aufbaut, haben an sich keinen Erkenntniswert, da die Dinge selbst sich immer ändern können und unsere Wahrnehmung nicht in das Wesen derselben eindringt und überdies jeder Schluß einen Teil jeweils neu aufnehmen muß.

3. Lockes Pädagogik. Man möchte erwarten, daß der Begründer der neuen Psychologie, deren ganzer Inhalt von der Entstehung und Verarbeitung der Vorstellungen handelt, auch seine Pädagogik auf diesen Grund aufbauen würde. Die Gedanken über Erziehung indessen erfüllen von solchen Erwartungen nichts. Ursprünglich waren es Briefe, die der Verfasser von Holland aus schrieb, bevor er seine Philosophie der Welt bekannt gemacht hatte. Es wäre kaum thunlich gewesen, dem Freunde gegenüber, dem die Briefe galten, auf seine noch nicht veröffentlichten psychologischen Untersuchungen sich zu beziehen. Locke hat auch eine solche Absicht nie gehabt. Praktische Ratschläge eines erfahrenen und geistvollen Mannes erwartete der Freund von ihm; Locke würde es für eine Anmaßung gehalten haben, wenn er statt dessen ihm eine philosophisch deduzierte Pädagogik hätte vorlegen wollen. Überdies war die Erörterung allgemein giltiger pädagogischer Grundsätze dadurch etwas eingeschränkt, daß Locke nur eine Anweisung zur Erziehung eines jungen englischen Edelmannes zu schreiben hatte. Die wenigen psychologischen Sätze, welche die Schrift auch in der erweiterten Gestalt, in der sie uns vorliegt, enthält, sind Locke nicht eigentümlich; wir werden erfahren, woher sie stammen, wenn wir den Inhalt des Werkes, überschaut haben werden.

Locke beginnt mit dem Verse des Juvenal der es (sat. 10) als eine unschätzbare Gabe, die man von den Göttern erflehen müsse, bezeichnet, wenn dem Menschen ein gesunder Geist beschieden sei im gesunden Leibe. Dieser dürfe freilich auch nicht vernachlässigt werden; doch sei, was den Menschen zu dem macht, was er ist, die Erziehung: die ersten Eindrücke unserer Jugend bestimmen oft unser späteres Leben.

Es ist also zuerst von der Leibespflege zu reden (§ 2—30). Abhärtung ist durchaus notwendig. Was Locke hier angeraten hat, haben seine Zeitgenossen und nächsten Nach-

Digitized by Google

folger fast alles gebilligt, nur etwa die Wasser durchlassenden Schuhe ausgenommen. Rousseau findet einen Widerspruch gegen die männliche Art der Lockeschen Erziehung darin, daß er vorschreibt, man solle den erhitzten Kindern keinen kalten Trunk reichen; er selbst weiß sich aus diesem Bedenken nur durch eine sophistische Unterscheidung zwischen Fluß- und Quellwasser zu ziehen, von denen das erstere nie schädlich sein könne. Locke, der von der negativen Erziehung der Naturalisten noch nichts weiß, sondern sein Absehen ganz auf die Erzielung vernünftiger Gewohnheiten gerichtet hat, will die Kinder da, wo ihnen Schaden erwachsen kann, von Anfang an an Vorsicht gewöhnen. Im übrigen verlangt er reizlose Kost, damit das Blut sich nicht erhitze, durch welches die Leidenschaften ins Gehirn kommen, ausreichenden Schlaf, frühes Zubettgehen, harte Betten, viele Bewegung und wenig Arzenei. So wird der Leib tüchtig, dem Geiste zu gehorchen.

Von der sittlichen Erziehung handeln § 31 bis § 133. Sie wird begründet durch die Gewöhnung, welche das Kind befähigen muß, später seiner Vernunft zu gehorchen. Der Grund aller Tugend liegt in dem Vermögen, sich etwas zu versagen; daher dürfen die Kinder nichts bloß deshalb erhalten, weil sie es heftig verlangen. Sie müssen im Gegenteil die bleibende Erfahrung machen, daß heftiges Begehren Versagen und Entbehren im Gefolge habe. Solange indessen die Vernunft der Kinder selbst noch nicht entscheiden kann, tritt an deren Stelle die Auktorität der Vernünftigen, der Eltern. Ist die Ehrfurcht gegen diese frühzeitig begründet, so kann man auch bald Nachsicht walten lassen. Schläge und knechtische Strafen müssen vermieden werden; sie drücken die „Lebensgeister“ nieder. Treibt man die Kinder durch solche Mittel zum Guten, so thun sie es nicht mehr aus Neigung, sondern nur um ein größeres Übel zu vermeiden. Ebenso können Belohnungen die Kinder veranlassen, das, was man von ihnen gethan wissen will, nur aus Habsucht und sinnlicher Lust zu thun. Achtung und Verlust der Achtung von seiten der Angehörigen sind die Mittel, die man in Bewegung setzen muß, um die Kinder zum Guten anzutreiben, bis sie einmal zur Befriedigung ihres Pflichtgefühls tugendhaft handeln. Kindliche Heiterkeit kann keine Strafe verdienen. Thun die Kinder etwas nicht recht, so lasse man es wiederholt thun; die vielen Regeln, die man ihnen giebt, schaden der Auktorität des Gebotes. Das Beispiel muß sie zum rechten Benehmen anleiten, dem man aber eine gewisse Freiheit lassen möge. In der Gesellschaft, die man den Kindern giebt, muß man vorsichtig sein, weil die Kinder so gern nachahmen, was sie sehen. Darum darf man ihnen aber auch selbst nicht das Beispiel lockerer Sitte geben. Zum Lernen muß man den Kindern Lust machen, indem man sie anfänglich nur lernen läßt, wenn sie dazu geneigt oder gestimmt sind; man gewöhne sie aber bald daran, ihre Stimmungen zu beherrschen und auch dann zur Arbeit zu gehen, wenn sie keine rechte Lust dazu haben. Leidenschaftliches Schelten taugt nicht; mit Gewalt darf man nur Hartnäckigkeit und Verstocktheit behandeln. Ist aber dann der Sinn des Kindes gebrochen, so muß ernste Freundlichkeit das Übrige thun. Vernünftiges Zureden muß gebraucht werden, sobald die Kinder empfänglich dafür sind. Man lasse sie auch das Handeln anderer Menschen beobachten, daß sie daraus Nutzen ziehen. Bemerkt man an ihnen etwas Tadelnswertes, so lasse man sie aus dem Befremden ihrer Umgebung entnehmen, wie sehr sie gefehlt haben: Beschämung soll hier auf sie wirken. Der Hauslehrer, den der Vater seinem Sohne giebt, muß sorgfältig gewählt werden. Jedenfalls soll er Menschenkenntnis besitzen; denn er muß seinen Zögling mit den Lastern und Verirrungen der Welt bekannt machen, damit er sich vor ihnen zu hüten wisse. Der Vater selbst muß seinen Sohn immer mehr in sein Vertrauen ziehen, mit ihm auch über Geschäfte reden und am Ende sein Freund werden.

Die Gemütsart der Kinder ist sorgfältig zu erkunden. Die Herrschsucht muß bekämpft, die Wißbegier begünstigt werden. Letzteres geschieht in der Weise, daß man die Kinder von einer nützlichen Thätigkeit wegschickt, während sie noch Gefallen daran haben, damit sie später zu ihr wie zu einem Vergnügen gerne wieder zurückkehren. So muß Abwechselung in ihrer Beschäftigungen gebracht und die eine zu einer Erholung von der andern gemacht werden. Dieser Gedanke kehrt in unserem Buche mehrfach wieder, auch in der Anwendung, daß geraten wird, man möge die Kinder bei einer ihnen allzu angenehmen, aber nicht nützlichen Beschäftigung mit Zwang so lange festhalten, bis sie derselben überdrüssig werden und sich nach einer anderen nützlichen Beschäftigung zurücksehnen. Das Bestreben des Erziehers richtet sich bei diesen Maßregeln

Digitized by Google

darauf, daß das Gute und Erſtrebenswerte immer mit Eindrücken der Luſt, das Schlechte und Meidenswerte mit dem Gedanken der Unluſt verbunden werde. Weinerliche Kinder müſſen abgehärtet werden. Der Neugierde muß man entgegenkommen, ſoweit ſie der Aufklärung des Verſtandes der Kinder dienen kann. Der Faulheit ſetzt man Vernunft und Güte entgegen; aber auch Beſchämung iſt hier manchmal nötig und die eben ſchon empfohlene Überſättigung am Spiel. Die Spielſachen der Kinder ſollen einfach ſein und von ihnen ſelbſt angefertigt werden; bevor das geſchehen kann, dient jeder gleichgiltige Gegenſtand zu dieſen Zwecken. Es iſt wichtig, daß ein Kind auf die gute Meinung Wert lege, die andere von ihm haben; man nehme daher die Entſchuldigungen, die es vorbringt, ſo weit an, als dadurch nicht der Lüge Vorſchub geleiſtet wird.

Nun kommt Locke auf die Erziehung durch Unterweiſung zu ſprechen, ohne aber ſich genau an das Thema zu halten. Tugend, Weisheit, Lebensart, Kenntniſſe, ſagt er, ſind das, was ein Edelmann ſeinem Sohne wünſchen muß außer dem Erbgut, das er ihm hinterläßt; einige dieſer Wörter bezeichnen aber bisweilen das Nämliche oder ſchließen einander ein (§ 134 bis 196).

Das Kind ſoll einen einfachen Begriff von Gott erhalten als dem allmächtigen und allwiſſenden Schöpfer der Welt; Aberglauben und Ammenmärchen ſind von ihm fernzuhalten. Dann muß ihm Liebe zur Wahrheit und Wohlwollen eingepflanzt werden. Weisheit iſt die Fähigkeit eines Mannes, ſeine Angelegenheiten mit Geſchick und Umſicht zu leiten; aber die Liſt iſt der Affe der Weisheit, und vor ihr müſſen die Kinder bewahrt bleiben. Hier nimmt Locke noch einmal Gelegenheit, von der guten Lebensart zu reden, deren Grundzug das Wohlwollen gegen andere ſein ſoll. Die Kenntniſſe überſchätzt man nach Lockes Überzeugung; Lateiniſch und Griechiſch zumal koſten viel zu viel Zeit. Selbſt die nützlichſten Kenntniſſe kommen erſt nach der Tugend. Aus dem Leſenlernen kann man ein Spiel machen; dann benutze man Äſops Fabeln oder den Reineke Fuchs in illuſtrierten Ausgaben. Das Gebet des Herrn, die Glaubensartikel und die zehn Gebote läßt man durchs Vorſagen lernen und benutzt ſie nicht als Mittel zum Leſenlernen. Das Leſen der ganzen Bibel iſt ein arger Mißgriff; wohl aber kann man einige Geſchichten aus derſelben leſen und Sprüche lernen laſſen. Hier wird ein Katechismus empfohlen, der (wie Fleurys Catéchisme historique) ſeinen Antworten die Worte der Bibel unterlegt. Schreiben wird, wie das damals in Frankreich geſchah, durch das Nachziehen geſtochener Vorlagen gelernt, das Zeichnen für Begabtere empfohlen. Auch die Stenographie mag die Mühe des Erlernens lohnen. Von fremden Sprachen lerne der junge Edelmann zuerſt das Franzöſiſche durchs Sprechen, einige Jahre ſpäter das Lateiniſche nach der nämlichen Methode, wobei er zugleich Geographie, Aſtronomie, Chronologie und Anatomie ſich aneignet. Kann der Lehrer dieſe Methode nicht anwenden, ſo leſe er Äſop mit ſeinem Zögling. Die übliche Methode mutet dem kindlichen Geiſte zu viel zu. Später lieſt man Eutropius oder Juſtinus. Grammatik ſollen nur diejenigen lernen, die ſchon ſprechen können, und nur als Einleitung zur Rhetorik. Hier ſpricht Locke ſich ſcharf gegen die Deklamationen, die lateiniſchen Aufſätze und Verſe aus. Ein Vater kann auch nicht wünſchen, daß ſein Sohn ein Dichter werde, wenn er ihn nicht den ſchlimmſten Verſuchungen ausſetzen will. Aufſätze ſollte man vielmehr in der Mutterſprache anfertigen laſſen. Auch das Auswendiglernen von lateiniſchen Texten taugt nichts: das Gedächtnis wird dadurch nicht geſtärkt. Geographie gilt Locke wie den meiſten Pädagogen dieſer Zeit als zweckmäßiger Anfang wiſſenſchaftlicher Studien, weil ſie nur das Auge und das Gedächtnis beſchäftige. Es reihen ſich daran Arithmetik, hierauf Aſtronomie und dann die erſten ſechs Bücher des Euklid. Mit der Geographie zugleich wird Chronologie gelehrt, an die ſich die Geſchichte anſchließt. Dieſe lernt der Zögling aus lateiniſchen Auktoren, wodurch er nach und nach befähigt wird, auch ſchwerere Schriftſteller wie Cicero, Vergil und Horatius zu bemeiſtern. Ethik iſt kaum erforderlich, wenn ſittliche Gewöhnung von Anfang an ſtattgefunden hat; doch kann man etwa Ciceros Buch von den Pflichten leſen. Pufendorf und Hugo Grotius führen in die Kenntnis des bürgerlichen Rechtes ein. Der Edelmann muß aber auch die Geſetzgebung ſeines eigenen Landes kennen lernen. Logik und Rhetorik haben wenig Wert für die Praxis, die ſich beſſer an dem Muſter guter Schriftſteller bildet. Das Diſputieren, in dem ſich die Schulen üben, iſt ſogar ſittengefährlich. Dagegen ſollte man den engliſchen Stil bilden, wie die Franzoſen jetzt ihre Sprache zu bereichern und zu verfeinern ſuchen. Die Natur-

Digitized by Google

philosophie zerfällt in die Lehre von den Geistern und die von den Körpern. Die erstere lasse man an einer für die Jugend abgefaßten biblischen Geschichte lernen, bevor man zur Lehre von den Körpern übergeht. Damit arbeitet man dem Materialismus entgegen. Auch für die Erklärung von materiellen Dingen hält Locke die Lehre von den Geistern für notwendig, wie er an einer von ihm aufgestellten Hypothese über die Entstehung der Sündflut zeigt. Für die Lehre von der Materie greife man auf Cartesius und die englischen Atomisten (Corpuskularier). Hier finden auch Newtons Philosophiae naturalis principia mathematica bewundernde Würdigung. Griechisch ist ein Studium für den Gelehrten. Der Edelmann soll sich zwar auch an gründliche geistige Arbeit gewöhnen; aber der Erzieher soll ihn nicht alles lehren wollen, sondern ihm nur die Wege zeigen, wie er selbst Wissen erlangen und seine Kenntnisse bereichern kann. Für die, welche Gelehrte werden sollen, wird hier aus La Bruyère eine Stelle über das methodische Studium eingeschaltet.

Außer dem, was man aus den Büchern lernt, muß sich der Edelmann noch gewisse Fertigkeiten durch Übung aneignen (§ 196—211). Beim Tanzen ist Affektation zu meiden. Musik kommt an letzter Stelle; man braucht viel Zeit dazu und kommt durch die Ausübung derselben leicht in schlechte Gesellschaft. Fechten und Schulreiten haben ihre Bedenken, wenn man damit etwas anderes als nur die Stärkung der Gesundheit bezweckt; das Wichtigste in aller Erziehung ist immer die Unterordnung der Begierden unter die Vernunft. Anhangsweise werden noch gewisse Handfertigkeiten empfohlen zum Zweck der Ausbildung in nützlicher Thätigkeit und der Pflege der Gesundheit. Das Malen ist hierfür nicht geeignet, aber Gartenarbeit und Holzbearbeitung, besonders die Tischlerei. Die Menschen wollen immer beschäftigt sein; aber Karten- und Würfelspiel ist eine schlechte Beschäftigung. Man kann auch das Parfümieren und Frisieren, das Gravieren und Metallarbeiten lernen. Wem ein Gewerbe nicht gefällt, lasse seinen Sohn die Buchführung erlernen.

Die Reisen, womit man die Erziehung abzuschließen pflegt, ist für das Erlernen von Sprachen und die Erwerbung von Menschenkenntnis wichtig (§ 212—217). Doch ist die Zeit vom 16.—20. Jahr hiefür nicht geeignet. Die jungen Leute müßten vorher, im 7.—14. Jahr, unter der Führung eines Lehrers oder später, wenn sie geistige und sittliche Selbständigkeit erlangt haben, allein reisen. Man bleibt aber wohl beim alten Brauch, weil man das Reisen in früheren Jahren für gefährlich hält und unsinnigerweise den jungen Mann, wenn er eben volljährig ist, gleich verheiraten will.

Das seien, schließt Locke § 217, nur allgemeine Ansichten aus der täglichen Erfahrung heraus; die Menschen seien so verschieden, daß man die Erziehung individualisieren müßte, und dazu wäre noch ein ganzer Band nötig.

Lockes ganze Pädagogik bezweckt, den Zögling zum Gebrauche seiner Vernunft zu befähigen und sein Handeln der Leitung derselben zu unterstellen. Sie reiht sich also den rationalistischen Systemen an, die im siebzehnten Jahrhundert nach einander aufgetreten sind. Einen wesentlichen Anstoß hat der pädagogische Rationalismus durch Cartesius erhalten; es ist darum nicht auffallend, daß Locke, dessen philosophische Spekulation von jenem französischen Philosophen ausgegangen ist, auch mit seinen pädagogischen Ansichten sich neben diejenigen französischen Pädagogen stellt, deren Lehren vom Cartesianismus beeinflußt sind. Am nächsten steht er Claude Fleury, dessen Buch „über die Wahl und Methode der Studien" wenige Jahre vor Lockes Gedanken über Erziehung erschienen ist (1686. S. den Artikel Fénelon). Locke hat seine Erziehungsschrift in Holland geschrieben, wo die französische Litteratur Gastrecht und ein oft benutzes Asyl besaß. Es ist nichts wahrscheinlicher, als daß er dort das Buch des französischen Abbé kennen gelernt habe. Während er wenig und meist nur aus dem Gedächtnis citiert, wird wenigstens eine längere Stelle aus einem französischen Schriftsteller (La Bruyère) in den Gedanken über Erziehung angeführt. Auch die Bemerkung, daß die Franzosen so viel für ihre Muttersprache thun (§ 189), führt uns auf diesen Zusammenhang. Überdies wissen wir, daß Locke Motaigne genau gekannt, aber nicht geliebt und mit dem Moralisten von Port-Royal Pierre Nicole sich eingehend beschäftigt hat. Endlich ist sein eigener Versuch über den menschlichen Verstand zuerst in französischem Auszug erschienen. Thatsächlich finden für alle Hauptpunkte der Lockeschen Pädagogik sich Beziehungspunkte bei Fleury und anderen Vertretern der rationalistischen Pädagogik in Frankreich. Den Anhängern dieser Richtung ist auch eine hervorragende Sorgfalt für leibliche Er-

Digitized by Google

ziehung eigen. Im Menſchen iſt wie in der Schöpfung überhaupt alles vernünftig eingerichtet. Die Harmonie, die der Schöpfer in all ſeinen Werken ausſpricht, kann im menſchlichen Organismus nicht plötzlich verleugnet ſein. Daher darf man keinen prinzipiellen Gegenſatz oder gar einen Widerſtreit zwiſchen Leib und Seele annehmen; leidet der Leib, ſo leidet auch die Seele, und das wird um ſo mehr der Fall ſein, als die Gefühle der Luſt und Unluſt der Menſchen in all ſeinem Handeln beſtimmen. Dieſe Lehren ſchließen ſich an die vom Altertum herſtammende Lehre von den Lebensgeiſtern (spiritus animales) an. Dieſer Theorie huldigen die franzöſiſchen Rationaliſten ebenſo wie Locke (vergl. Gedanken über Erz. § 25 und die Nachweiſungen, welche die Ausg. des Verf. dieſes Artikels dazu giebt). Lockes Pſychologie hätte ihn über dieſe unwiſſenſchaftlichen Hypotheſen hinausführen müſſen; aber ſie kommt in den Gedanken über Erziehung kaum zu Wort. Da Luſt und Unluſt die gewaltigſten und früheſten, auch nie ausbleibenden Antriebe menſchlichen Handelns ſind, ſo lehrt Fleury u. a., man möge ſich hüten, in den erſten Jahren die Vorſtellung von der Rute ſo ſehr mit dem Gedanken an das Buch verbinden, daß das Kind nur mit Angſt an die Studien denke (Kap. 15). Dieſen Gedanken arbeitet Locke bis zur Ermüdung immer weiter aus. Er geht darin ſo weit, daß er das Verhältnis einmal umkehrt, und aus dem Spiel, wenn ihm die Kinder ſich zu leidenſchaftlich hingeben, eine Aufgabe macht, der man ſie bis zur Unluſt unterwirft (man ſehe beſ. § 124 bis § 129). Nun begegnet aber auch im Verſuch über den menſchlichen Verſtand eine Stelle, die wörtlich an Fleury anklingt. Wir leſen dort (II, 33, 13): „Die Kinder verbinden dieſe Vorſtellungen (Buch und Strafe) ſo mit einander, daß ein Buch ein Gegenſtand des Abſcheus für ſie wird.“ Auch die dem Rationalismus eigene Richtung auf den Nutzen für das Leben und die von allen Rationaliſten des 17. Jahrhunderts geteilte Geringſchätzung der klaſſiſchen Studien und der äſthetiſchen Beſchäftigungen findet ſich bei Locke und ſie wird dadurch entſchuldbarer. Der Verfaſſer dieſes Artikels hat in ſeiner Ausgabe von Lockes Gedanken über Erziehung (2. Aufl. S. 64) ſchließlich noch auf ein vor dem Lockeſchen Buch in Amſterdam erſchienenes Werk über Kindererziehung hingewieſen, welches bisher nicht beachtet worden iſt, obwohl es manches Wertvolle bietet. Für uns iſt es wichtig, daß bei Locke zweimal wörtliche Anklänge an dieſes Buch ſich finden, nicht in den theoretiſchen Grundſätzen, was nicht auffallen könnte, da der nicht genannte Verfaſſer dieſes Buches auch der rationaliſtiſchen Richtung angehört, ſondern in nebenſächlichen Dingen, in denen ſolche Übereinſtimmungen bedeutſamer ſind.

Man wird alſo in Lockes Gedanken über Erziehung keine Nutzanwendung aus ſeiner Pſychologie zu ſuchen haben. Dieſe findet man in Rouſſeau, und alle Stellen bei dieſem, die auf Lockes Pſychologie zurückgehen, ſtehen darum in gar keiner Beziehung zu deſſen pädagogiſchem Werke. Diejenigen, die Lockes Philoſophie in ſeiner Pädagogik haben wiederfinden wollen, haben daher nur eine dürftige Ausbeute erhalten, ſo Dr. O. Doſt, Die Pädagogik Lockes im Zuſammenhange mit ſeiner Philoſophie (Plauen, Hofmann, 1877).

Lockes Pädagogik hat bald auf Frankreich zurückgewirkt. Durch Rollin (1725 ff.) iſt ihr auch Einfluß auf das öffentliche höhere Schulweſen dieſes Landes verſchafft worden. Noch mehr Anſehen hat Locke dadurch erlangt, daß Rouſſeau ſich auf ihn bezieht. Im „Reviſionswerk“ der deutſchen Philanthropiſten erſchienen die Gedanken über Erziehung 1787.

Litteratur: Jean le Clerc, Eloge de M. Locke in der Bibliothèque choisie 1705. — Lord King, The Life of John Locke. 1829. — H. R. Fox Bourne, The Life of John Locke. 1876. — Kuno Fiſcher, Francis Bacon und ſeine Nachfolger. 2. Aufl. 1875. — Dr. Em. Schären, J. Locke, 1860. — Dr. W. Gitſchmann, Die Pädagogik des J. L. 1881. — Dr. E. Fechtner, J. L.s Gedanken über Erz. 1894. — Neuere engliſche Ausgaben der Gedanken über Erz. haben veranſtaltet: R. H. Quick (Cambridge. 1. Aufl. 1880. 2. Aufl. 1884) und Evan Daniel (London 1880). Eine franzöſiſche, ſehr freie Überſetzung erſchien ſchon 1695. Sie iſt von Pierre Coſte, der ſpäter Hauslehrer bei Lady Maſham war, veranſtaltet und hat eine gewiſſe Bedeutung durch Bemerkungen authentiſcher Art, die der Überſetzer ihr beigegeben hat. Neuerdings hat G. Compayré eine ſehr gute Überſetzung veröffentlicht (1882). — In Deutſchland iſt außer der oben angegebenen Überſetzung im Reviſionswerk, die Rudolphi beſorgt hat, ebenfalls 1787 eine ſolche von C. S. Ouvrier erſchienen. Dr. M. Schuſter hat eine ſolche erſcheinen laſſen 1873 (2. Aufl. 1881). Die Überſetzung des Verfaſſers dieſes Artikels erſchien zum erſtenmale 1883, in 2. Aufl. 1897. Alle dieſe Ausgaben und Überſetzungen enthalten Biographieen und ſind mit Anmerkungen verſehen. Die zuletzt angeführte bezweckt insbeſondere die Beziehungen Lockes zu den vor ihm und nach ihm aufgetretenen pädagogiſchen Syſtemen aufzuklären.

Karlsruhe i. B. E. von Sallwürk.

Digitized by Google

Lohn

s. Belohnung

Lokalschulinspektor

s. Ortsschulaufsicht

Lokation

s. Rangordnung

Lordosis

s. Rückgratsverkrümmung

Lotterig

Nach Grimm ist „lottern" gleichbedeutend mit „schlaff sein, schlendern, bummeln" wie ein Lotter, d. i. ein lumpiger Kerl; lotterig ist das, was lottert, schlaff ist und lumpig herunterhängt, eine lotterige Arbeit die, auf die man keine Mühe, keinen Fleiß, nicht die geringste Sorgfalt verwandt hat. Übertragen auf das Thun eines Menschen, umfaßt der Begriff „lotterig": Schlaffheit, Unstetigkeit, Unordentlichkeit, Gleichgiltigkeit für äußeren Wohlanstand, Mangel an Fleiß und Gewissenhaftigkeit. (Vergl. hierzu: Läppisch.) Besonders hervorzuheben sind außer der geringen Willensstärke und dem raschen, mit Gedankenflucht verknüpften Wechsel verschiedener Willensbethätigungen die Schwäche des ästhetischen Urteils und die merkliche Abstumpfung des Selbstgefühls. Man findet mehr lotterige Knaben als Mädchen. Sanguinische und melancholische Naturen neigen zur Lotterigkeit. Körperliche Schwäche, Blutarmut, krankhafte Empfindlichkeit gegen äußere Antriebe, wie auch Unordnung in der Umgebung der Kinder unterstützen die Entstehung und Entwickelung lotterigen Wesens. Gewöhnlich entspricht der Lotterigkeit in äußerlichen Dingen Zerfahrenheit im Denken, Schwäche der sittlichen Strebungen (Leichtsinn) und Fühllosigkeit gegen Mitmenschen und Tiere. „Lotterige Menschen lügen gern" (Sprichwort). An Kindern, die mit Wucherungen im Nasenrachenraume behaftet sind, beobachtet man häufig lotterige Lebensführung. — Bei der Erziehung lotteriger Kinder ist der Hauptnachdruck auf das ästhetische Moment zu legen, und zwar dergestalt, daß der Zögling durch Beispiel und Lehre von der Hoheit des Schönen überzeugt, zugleich aber durch strenge Zucht des Willens genötigt wird, in seiner Lebensführung stufenweise die Forderungen der Ästhetik zu erfüllen. Man mute nur dem Zögling die Kraft zur ästhetischen Ausgestaltung seines Daseins zu, und er wird sie in sich entwickeln. Wenn irgend wo, so ist hier die Steigerung des Ehrtriebes bezw. Ehrgefühls am rechten Orte. Wo Lotterigkeit nicht naturwüchsig, sondern durch Nachahmung entstanden ist, genügt oft schon sorgsame Überwachung des Umgangs; in schweren Fällen macht sich die Unterbringung in eine vom Geiste der Ordnung und des „ästhetischen Behagens" erfüllte Umgebung (Familie, Anstalt) notwendig. Wo Krankheit die Ursache des Fehlers ist, müssen Erzieher und Arzt zusammenwirken.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lotze, Hermann

1. Biographisches. 2. Allgemeines über seine Philosophie. 3. Seine Ethik und Psychologie. 4. Pädagogische Konsequenzen. 5. Litteratur.

Hermann Lotze ist Philosoph, er hat sich direkt weder praktisch noch schriftstellerisch mit Pädagogik beschäftigt; nicht einmal über pädagogische Prinzipienfragen ist in seinen Werken etwas zu finden. Wenn ihm dennoch in diesem pädagogischen Handbuch ein eigener Artikel gewidmet wird, so geschieht dies, weil seine Philosophie für die Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft nicht nur gleich jedem beliebigen philosophischen Systeme von Bedeutung sein kann, sondern thatsächlich schon geworden ist. Es sei in dieser Beziehung nur erinnert an Pfisterers „Pädagogische Psychologie", Bartels „Pädagogische Psychologie nach H. Lotze" und Ostermanns „Lehrbuch der Pädagogik", die ausgesprochenermaßen, soweit es wenigstens das anthropologische Prinzip betrifft, auf Lotzes Philosophie begründet sind.

1. Biographisches. Lotze ist der Sohn eines Militärarztes und am 21. Mai 1817 zu Bautzen geboren. Seine Schulbildung hat er auf dem Gymnasium in Zittau erhalten. Schon mit 17 Jahren verließ er die Schule, um sich dem Wunsche des Vaters gemäß auf der Universität Leipzig dem Studium der Medizin zu widmen. Obgleich er dieses in 4 Jahren mit Glanz absolvierte, hatte er doch

Digitized by Google

Zeit gefunden, sich nebenher mit dem Studium der Philosophie zu beschäftigen. Besonders waren es die Physiologen Weber und Volkmann und der Physiker Fechner, deren Vorlesungen er mit Eifer hörte. Der Erfolg in den philosophischen Studien war so groß, daß er schon $1^1/_2$ Jahr nach dem Abgange von der Universität sich in der philosophischen Fakultät als Privatdozent habilitieren konnte. Im Jahre 1842 wurde er in Leipzig außerordentlicher Professor der Philosophie, und bereits Ostern 1844 berief man ihn auf den durch Herbarts Tod erledigten Lehrstuhl für Philosophie an der Universität Göttingen. — Bis Ostern 1881 hat er der Göttinger Universität ununterbrochen als Dozent angehört und ganz wesentlich dazu beigetragen, daß die Georgia Augusta gerade in diesen Jahren sich einer so hohen Stellung unter den deutschen Hochschulen erfreuen durfte. Da entschied er sich nach langem Schwanken, dem von Berlin aus an ihn ergangenen Rufe zu folgen. Nicht lange sollte er hier wirken; schon am 1. Juli desselben Jahres erlag er einem schon lange an ihm zehrenden Leiden, und die Vollendung seines Hauptwerkes, des „Systems der Philosophie", ist ihm nicht vergönnt gewesen. Während die vollendeten beiden ersten Bände seine Logik und seine Metaphysik im Zusammenhange dargestellt hatten, war der 3. Band für die Behandlung der ethisch-ästhetischen und religionsphilosophischen Fragen bestimmt. Trotzdem nun dieser Band nicht mehr fertig geworden ist, sind Lotzes Ansichten über jene Fragen nicht unbekannt. Sie sind im „Mikrokosmus" und in mehreren Abhandlungen über ästhetische Fragen enthalten; kurz zusammengestellt sind sie zu finden in den betreffenden Bändchen der „Diktate" aus Lotzes Vorlesungen, die nach seinem Tode von kundiger Hand herausgegeben sind.

2. Allgemeines über seine Philosophie. Die Grundlage von Lotzes Philosophie bildet seine persönliche Stellung zu Idealismus und Realismus. Lotze ist nach den Forderungen seines Gemüts Idealist, dem die Welt angelegt ist auf die Verwirklichung des Guten und Wertvollen, für den daher nur das Gute und Wertvolle wahrhaftes Dasein besitzt. Alles muß der Verwirklichung des Guten dienen; der ganze Kreis der Naturerscheinungen ist in die Verwirklichung des Guten einzuschließen. „Alles Sein, alles, was Form und Gestalt, Ding und Ereignis heißt, dieser ganze Inbegriff der Natur kann nur als die Vorbedingung für die Wirklichkeit des Guten gelten, kann, so wie er ist, nur deshalb sein, weil nur so sich in ihm der unendliche Wert des Guten seine Erscheinung gab." Freilich ist dies keine Erkenntnis, sondern Überzeugung; für unsere menschliche Vernunft scheidet eine unausgefüllte Kluft die Welt der Gestalten von der Welt der Werte, und Lotze vereinigt „mit der festesten Überzeugung" von dem Vorhandensein der Einheit, zwischen beiden Welten „den bewußtesten Glauben an die Unmöglichkeit ihrer Erkenntnis." Aber so fest steht ihm diese Überzeugung, daß sie alle seine Betrachtungen belebt und daß er den Zweck der bekannten Zusammenfassung seiner Betrachtungen im „Mikrokosmus" kurz dahin bestimmt: für die Überzeugung, „daß nur ein Anfang der Welt den gemeinsamen Grund ihrer Gesetze, ihrer Gestalten und ihrer Werte enthalte, daß dieser Anfang nicht in dem an sich Bedeutungslosen wenn auch Notwendigen liege, sondern daß das Wertvollste zugleich das Erste und Letzte sei", einen möglichst genauen Ausdruck und eine Begründung, so weit von einer solchen überhaupt geredet werden könne, zu suchen.

Ist nun das Gute Ausgangs- und Zielpunkt der Wirklichkeit; liegt in dem, was sein soll, der Grund dessen, was ist: so ergiebt sich, daß es die Ethik ist, mit welcher alle Spekulation zu beginnen hat. Neben ihr stehen dann noch die Metaphysik, welche den Gestaltungstrieb, und die Logik, welche die Gesetzlichkeit zu untersuchen hat, mit welcher der Gestaltungstrieb verfährt, um die Verwirklichung des Guten zu erreichen. So entsteht die Dreiteilung des Lotzeschen Systems, an der uns vor allem das Betonen der Gesetzlichkeit, der Gesetzmäßigkeit, mit welcher der Gestaltungstrieb auf sein Ziel sich richtet, auffällt, da es Lotzes Stellung zum Realismus kennzeichnet, auf die oben hingewiesen wurde.

Lotze ist nämlich auch Realist. Der damalige Stand des Idealismus, der zu einem inhaltlosen Begriffs- und Formelkram geworden war, genügte Lotze nicht; sein reiches Gemüt wehrte sich gegen leere Abstraktionen als Basis des Philosophierens und Erkennens und sah diese vielmehr in dem persönlich Erlebten. Es kam hinzu, daß er von Natur ein scharfer Beobachter und klarer Denker war und durch sein Studium zum Beobachten der Natur und ihrer Erscheinungen geführt wurde. Noch kam hinzu, daß gerade in den fünfziger Jahren die

Digitized by Google

materialistische Strömung an die Öffentlichkeit trat und jeden, der am geistigen Leben der Nation teilnahm, nötigte, sich mit ihren Prinzipien auseinanderzusetzen. — So trafen persönliche Eigentümlichkeit, persönliche Erfahrung und Zeitverhältnisse zusammen, um Lotze, den Idealisten von Haus aus, dahin gelangen zu lassen, daß er den Mechanismus oder die Gesetzlichkeit des Naturverlaufes für das ganze Gebiet des physischen Geschehens zuließ. Er ging sogar noch weiter, indem er der sog. Lebenskraft das Licht ausblies und das leibliche Leben auf mechanistische Weise deutete. „Die übrige Natur", so sagt er zum Schluß der schönen Darstellung dieses Punktes, „liegt nicht wie ein fremdes formloses Chaos um das einzelne lebendige Geschöpf ausgebreitet, erst von seiner Lebenskraft Zusammenhang, Form und Entwickelung erwartend. So wie der Brennpunkt einer Linse die wärmende Kraft des Lichtes verdichtet, oder das zierliche Bild einer Gestalt entwirft, ohne sein eigenes Verdienst, sondern die zusammenschießenden Strahlen sind es, die es ihm schenken, der Schauplatz so ausgezeichneter Erscheinungen zu sein: so verdienstlos beinahe sammelt der lebendige Körper die Stoffe und Bewegungen der Umgebung zu dem geschlossenen Bilde seiner eigenen Gestalt. Wohl ist er zum Teil selbst die Linse, deren brechende Kraft die Strahlen vereinigt, aber auch diese wirksame Form dankt er einer Überlieferung, in welche die Kräfte der Außenwelt mitthätig eingriffen. So ist er, was er ist, als Ergebnis der Umstände, die ihn hervorbrachten."

Weiter allerdings ging Lotze nicht; die Vermischung der beiden Prinzipien für die beiden Gruppen des physischen und des geistigen Geschehens machte er nicht mit. Wohl erkannte er an, daß die Veränderungen körperlicher Elemente ein Reich von Bedingungen darstellen, an welchen Dasein und Form unserer inneren Zustände mit Notwendigkeit hängt; aber dies beweist ihm noch immer nicht, daß „in jenen Veränderungen die einzige und hinreichende Ursache liegt, welche aus eigener Kraft und ohne die Mitwirkung eines ganz anderen Prinzips zu bedürfen, die Mannigfaltigkeit des Seelenlebens aus sich allein erzeugt." Immer wieder betont er die Unvergleichbarkeit der materiellen Zustände und ihrer geistigen Folgen und weist darauf hin, daß, wie fest letztere auch an erstere gebunden sind, sie den Grund ihrer Form doch in einem andern Prinzip haben müssen. Die Wirksamkeit der Materie bringt das geistige Leben nicht aus sich selbst hervor, sondern „veranlaßt nur sein Hervortreten durch die Anregung zur Äußerung, die es einem anders gearteten Elemente zuführt."

Was hier im besondern von der Seele gesagt ist, das gilt im allgemeinen von der Welt des Geistigen. Ihre Selbständigkeit steht ihm so fest, daß er entgegen dem Versuche des Materialismus, die geistige Welt aus der materiellen zu erklären, als seine Absicht hinstellt, die alleinige ursprüngliche Wirklichkeit der geistigen Welt zu vertreten und zu zeigen, daß „wohl die materielle Welt aus ihr, aber nicht sie aus dieser begreifbar ist."

Wie Lotze diese Absicht ausführt, wie er auf diese Weise Idealismus und Realismus zu vereinigen sucht, mögen einige Andeutungen aus seiner Metaphysik erläutern. Die metaphysischen Grundprobleme sind ihm die des Seins und Geschehens. Sein bei endlichen Wesen ist nichts anderes als In-Beziehungstehen. Absolutes Sein ist undenkbar. Das Dasein, die Wirklichkeit der endlichen Wesen wird überhaupt erst und nur durch Beziehungen zu andern Wesen erkennbar. Losgelöst sein von allen Beziehungen ist das Los des Nichtseienden. — Von Beziehungen ist aber nur da zu sprechen, wo der Zustand eines Wesens von dem andern wahrgenommen wird. Das ist aber nicht möglich, wenn die Wesen als von einander getrennt gedacht werden. Sie sind also anzusehen als Teile, Äußerungen, Erscheinungsweisen einer Substanz, die ihnen allen zu Grunde liegt. Nur wenn die endlichen Dinge die „innerlich gehegten" Teile eines Wesens sind, wenn in allem Sein das wahrhaft Seiende dasselbe Eine ist, kann von Wahrgenommenwerden die Rede sein; denn dann ist jede Erregung des einzelnen zugleich eine Erregung des ganzen Unendlichen, das ja auch in ihm den Grund des Daseins bildet, und jedes einzelne ist dann imstande, mit seiner Wirkung überzugreifen in anderes, in welchem ja derselbe Grund — das Eine — lebt. Dieses selbst substantielle Unendliche, in welchem das in der Erscheinung Geschiedene nicht mehr geschieden ist, ist dann weiter als die bestimmende Macht zu denken, die „jedem Vorgange die Gestalt und Größe seiner Folge, jedem einzelnen Wesen den Umkreis seiner möglichen Thätigkeit, jeder einzelnen Äußerung derselben ihre besondere Form vorzeichnet."

Digitized by Google

Man sollte nach dem Gesagten meinen, Lotze spräche seinen endlichen Wesen jede Selbständigkeit ab. Dem ist aber nicht so. Das Innewerden von Wechselwirkungen ist nur zu verstehen bei Wesen, die bei aller Zugehörigkeit zu dem Einen doch bis zu einem gewissen Grade ein Für-sich-sein besitzen. Dieses notwendige Für-sich-sein gesteht Lotze seinen Realen zu und erläutert es näher als dasjenige, was sie eben im Unterschiede von andern sind, als das, was ihr Wesen, ihre Idee, ihre essentia ausmacht, oder als das Gesetz ihres Daseins, nach dem sie gerade das sind, was sie sind. — Dieser gewisse Grad von Selbständigkeit der Realen führt aber noch weiter. Nur ein geistiges Wesen nämlich ist zu diesem Für-sich-sein fähig. Die Realen Lotzes sind also geistiger Natur, sind Monaden von irgendwelcher geistigen Potenz. Sind nun aber die endlichen Elemente geistig, so muß auch das Eine, das Unendliche, dessen Ausdruck sie nur sind, geistiger Natur sein; und da die Form, in welcher das Geistige für sich ist, die der Persönlichkeit ist, so ist auch das Absolute, die allen Erscheinungen zu Grunde liegende Substanz Persönlichkeit, Gott.

So ist also nach Lotze Ausgangs- und Zielpunkt alles Geschehens Gott. Damit ist die Einheit zwischen der Welt der Gestalten, des Geschehens im Naturverlaufe und der Welt der Werte, deren Kern die Seligkeit in Gott ist, hergestellt; und Lotzes Philosophie hat ihren Zweck, eine Vereinigung von Idealismus und Realismus und damit eine Versöhnung zwischen den Bedürfnissen des Gemüts und den Ergebnissen der Wissenschaft herbeizuführen, erreicht.

3. Seine Ethik und Psychologie. Von den verschiedenen Zweigen der Lotzeschen Philosophie interessieren uns an dieser Stelle, wo es auf die pädagogische Verwertbarkeit derselben ankommt, nur die Ethik und die Psychologie. Von einer eigentlichen philosophischen Ethik als einer Normenlehre für den Willen kann nach dem bisher Gesagten bei Lotze keine Rede sein. Denn dient alles Bestehende der Verwirklichung des Guten, ist also alles, was besteht und geschieht, gut, so ist auch der menschliche Wille gut, und Normen, die ihm von außerhalb entgegenzuhalten wären, müssen überflüssig erscheinen. Allein Lotze schreibt, wie wir wissen, den Dingen eine gewisse Selbständigkeit zu, und diese kann so weit gehen, daß der Mensch sich gegen seinen Ursprung, gegen Gott kehrt. In diesem Falle widerstrebt er der Erreichung des Weltzweckes, und sein Thun ist böse. Sittlich gut dagegen ist sein Wollen und Handeln, wenn und soweit es der Verwirklichung des Guten, also dem Weltzwecke förderlich und dienlich ist. So kommt auch Lotze auf die Begriffe gut und böse und damit zu einer Ethik im besonderen Sinne. Das Prinzip dieser Ethik oder „praktischen Philosophie" ist, da aller Wert oder Unwert, also auch der des Wollens und Handelns nur in Gefühlen der Lust oder Unlust erlebt werden kann, die Lust, freilich nicht die Lust schlechthin, sondern die Lust, die aus der Übereinstimmung des Handelns mit dem Gewissen entsteht. Das Gewissen ist nämlich die Eigentümlichkeit des menschlichen Wesens, wonach bestimmt wird, was dem Weltzwecke dient oder nicht dient. Herbeigeführt wird diese Übereinstimmung in dem irdischen Dasein wesentlich durch ein doppeltes: durch Erhöhung der innern Würde unsers geistigen Lebens und durch Wohlwollen gegen andere.

Da die Voraussetzung für diese ganze Begründung der Ethik auf das Gewissen die Gewißheit ist, daß für die Wirklichkeit dieselben Normen gelten wie für den Willen, daß die Welt der Gestalten eins sei mit der Welt der Werte, diese Einheit aber nur geglaubt werden kann, so ist ersichtlich, daß Lotze in der That nur eine auf dem religiösen Glauben ruhende Ethik kennt, daß ihm, wie oben vermutet, eine absolute philosophische Ethik fehlt. Die besondere Behandlung der praktischen Philosophie ist denn auch unbedeutend. In den „Diktaten" werden als Merkmale der Handlungen, welche von den oben erwähnten Lustgefühlen begleitet sind, vornehmlich eine gewisse Erregbarkeit und Wärme des Gemüts bei Verrichtung derselben, eine gewisse Intensität, Vielseitigkeit, ein rechtes Verhältnis der Anstrengung zu dem zu erreichenden Zwecke u. a. gefunden. Als unbedingt wertvoll wird nur das Wohlwollen gegen andere hingestellt. Besitzen die Handlungen der Menschen die geforderten Eigenschaften, so bilden die Gemeinschaften derselben — Familie, Staat u. s. w. — ethische Gesellschaften, und die Welt wird ein Reich Gottes, — worauf sie — nach dem Glauben — angelegt ist.

Die Grundzüge von Lotzes Psychologie sind mit den Andeutungen über seine Lehre vom Sein und Geschehen schon gezeichnet. Was nämlich von den endlichen Dingen

Digitized by Google

gesagt ist, gilt auch von der Seele. Auch ihr Sein besteht in dem In-Beziehung-stehen zu anderen Wesen, und absolutes Sein besitzt sie nicht. Sie ist eine Erscheinungsweise des Absoluten, eine von dem einen Seienden beständig unterhaltene oder ausgeübte Aktion. Aber ihr Wesen geht nicht in bloßer Thätigkeit auf, ist nicht bloßes haltloses Zerfließen in die Thätigkeit selbst; sondern sie ist zu denken als eins jener Elemente, die sich als einheitliche, unteilbare und selbständige Zentren aus- und eingehender Wirkungen verhalten, so daß ihr Wesen, ihre Qualität, ihr „Was" gerade zu suchen wäre in dem, was die vereinigende und gesetzgebende Macht für die Vielheit des Thuns und Leidens, was das im Wechsel der Zustände sich Behauptende und Beharrende ist; kurz: ihr Wesen ist das, was der Grund dafür ist, daß sie im Zusammen mit anderen gerade diese Rückwirkungen und nicht andere zeigt, daß sie so und nicht anders sich bethätigt, wirkt. In Übereinstimmung hiermit bezeichnet Lotze in den „Grundzügen der Metaphysik" die eigentümliche Natur des Seienden, also auch der Seele mit den Ausdrücken „Gesetz" oder „Idee"; denn er versteht unter „Gesetz" „die essentia, durch welche das Wesen ist, was es ist, und durch die eines vom andern sich unterscheidet", und „Idee" ist ihm „das in Gedanken überhaupt niemals zu verwandelnde, niemals in ihnen zu erschöpfende Wesen des Dinges selbst".

Weiteren Spekulationen über das Wesen der Seele giebt Lotze sich nicht hin. Entsprechend seiner Grundansicht, daß dasselbe für uns doch nur in und aus der Thätigkeit der Seele erkennbar sei, handelt er in seiner Psychologie hauptsächlich von dem seelischen Geschehen und lehrt da kurz Folgendes. Nicht von selbst und ohne Anregung strebt die Natur der Seele zur Thätigkeit; sondern Einwirkungen, die von außen an sie gelangen, rufen sie zu Rückwirkungen auf, aus deren weiterer Wechselwirkung das innere Leben entsteht. Die ursprünglichsten Rückwirkungen sind die einfachen Empfindungen — Ton, Geschmack ꝛc. —, deren keine aus der anderen ableitbar ist, deren jede vielmehr aus der besonderen Natur der Seele entspringt, die demnach verschiedene Vermögen für die verschiedenen Empfindungen haben muß. Die „Erinnerungsbilder" der einfachen Empfindungen sind die Vorstellungen, deren Verlauf für das seelische Geschehen von der größten Wichtigkeit ist, nicht weil sie, wie Herbart lehrt, die höheren seelischen Gebilde erzeugten, sondern weil sie und ihre Verhältnisse unter einander neue Reize für die Seele bilden und diese veranlassen, sich in neuen Rückwirkungen zu äußern. Wie die von außen kommenden Reize als Reize erster Ordnung die Seele zur Erzeugung der einfachen Empfindungen veranlassen, so rufen nun die Vorstellungen als Reize zweiter Ordnung die Seele zu neuen Äußerungen, eben zu den höheren Produkten des seelischen Lebens auf. — Es ist bekannt, daß nach Herbarts Ausdrucksweise die letzteren lediglich als Erzeugnisse des Vorstellungslaufes angesehen werden müssen. Gegen diese Auffassung kehrt sich Lotze aufs entschiedenste, indem er betont, daß die Vorstellungen durchaus nichts selbständig Existierendes, sondern nur als immer neue Thätigkeiten der Seele aufzufassen sind; daß sie daher auch nicht selbständig in Verbindungen eintreten und etwas Neues erzeugen können, sondern in ihren Verhältnissen zu einander für die Seele immer nur Reize sind, denen diese in den höheren Gebilden als ihren neuen Rückäußerungen antwortet. Demgemäß heißt es bei Lotze bezüglich der Verknüpfung der Vorstellungen nicht wie bei Herbart, daß gleichzeitig aufgefaßte oder verwandte Vorstellungen sich verknüpfen, sondern: Die Seele stellt zwischen denjenigen Vorstellungen, welche sich ihrer Auffassung gleichzeitig oder nacheinander darbieten oder welche durch Verwandtschaft ihres Inhalts zusammengehören, eine Verknüpfung her. Mit der Verknüpfung hängt zusammen die Reproduktion der Vorstellungen. Auch hier heißt es: Die Seele reproduziert, wenn eine der verknüpften Vorstellungen wieder bewußt wird, auch die anderen. Im Zusammenhange hiermit wird das Gedächtnis ausdrücklich und lediglich als Funktion der Seele hingestellt, als eine den Menschen ursprünglich verliehene Kraft, Vorstellungen u. s. w. aufzubewahren und wieder zur Verfügung zu stellen. Auch die Begriffsbildung ist nichts als eine Thätigkeit der Seele, die Einzelfälle mit einander vergleicht, Übereinstimmendes und Nichtübereinstimmendes von einander scheidet und jenes einheitlich zusammenfaßt. Ganz besonders wird die Ansicht Lotzes von der Unselbständigkeit der Vorstellungen erkennbar in seiner Auffassung von der Aufmerksamkeit und der Apperzeption. Die Aufmerksamkeit ist nämlich nicht (wie Herbart lehrt) eine Eigenschaft der Seele, zu welcher die Vorstellungen die Subjekte wären;

Digitized by Google

sondern sie ist eine Thätigkeit der Seele, zu welcher die Vorstellungen nur die Objekte sind; und der wechselnde Grad der unwillkürlichen Aufmerksamkeit richtet sich nicht nach der Stärke der Vorstellungen, sondern nach dem Grade des Interesses, das die Seele den vorgestellten Objekten entgegenbringt; und die Apperzeption ist die Thätigkeit der Seele, vermöge welcher sie nach der Verwandtschaft und der Bedeutung neuer Eindrücke für die vorhandenen, die sie fühlt, die neuen dem Schatze vorhandener Vorstellungen einreiht. —

Tritt schon in den angeführten Punkten Lotzes Gegensatz gegen Herbart deutlich hervor, so erst recht in seiner Lehre von den Gefühlen. Diese Lehre bildet, möchte man sagen, den Mittelpunkt der ganzen Lotzeschen Psychologie, und zwar im Einklang mit seiner Auffassung, nach welcher die Gefühle im Mittelpunkte des ganzen inneren Lebens stehen. Sie begleiten jeden Empfindungs- und Vorstellungsakt der Seele, sie erschließen ihr den Wert oder Unwert des Wahrgenommenen und bilden die einzig mögliche Anregung für sie zu Begehrungen und Wollungen. Sie sind Lotze etwas so Wichtiges, daß es ihm ganz unmöglich ist, sie als bloße Erzeugnisse des mechanischen Vorstellungsverlaufes anzusehen; vielmehr glaubt er gerade sie als die Erzeugnisse der ureigensten Thätigkeit, der innersten Natur der Seele auffassen zu müssen. Wohl sind Vorstellungen und ihre Verhältnisse veranlassende Reize für die Seele, sich in Gefühlen zu äußern; die zureichende Ursache der Gefühle sind sie aber nicht. Wie die Seele die Fähigkeit besitzt, sich in den Empfindungen und Vorstellungen ein objektives Bild der Dinge und Verhältnisse der Außenwelt zu schaffen, so besitzt sie auch das Vermögen, den Wert oder Unwert, den das Vorgestellte für das eigene Ich hat, zu erfassen. Das ist eben das Gefühlsvermögen, dem die Ereignisse des Vorstellungsverlaufes die Gefühle der Lust oder Unlust abgewinnen.

Daß dieses Vermögen Lotze sehr viel bedeutet, ihm vielleicht am höchsten von allen Fähigkeiten der Seele steht, ist schon gesagt. Wir verstehen das, wenn wir bedenken, daß ihm Grundlage, Anfang, Prinzip alles Philosophierens dasjenige ist, was wir erlebt, im Gefühle erlebt haben. So wird ihm diese Fähigkeit der Seele zu dem Organ, das ihm das eigentliche Fundament alles inneren Lebens liefert und den sichersten Maßstab für die Beurteilung der Welt der Dinge und Verhältnisse abgiebt. Welche Rolle das Gefühl in seiner Psychologie spielt, ist uns schon entgegengetreten bei seiner Auffassung der Aufmerksamkeit und der Apperzeption, die beide nur unter Zuhilfenahme des Gefühlsvermögens der Seele sich erklären lassen. Auch das Selbstbewußtsein läßt sich nach Lotze ohne die Grundlage des Gefühls nicht begreifen. Nicht die genaue Kenntnis unsers Wesens, nicht das Wissen darum, daß in diesem Falle der Denkende mit dem Gedachten zusammenfällt, erklärt uns die Bedeutung dessen, was wir als Selbstbewußtsein kennen und genießen: die Innigkeit, mit der wir den Wert dieser Zurückbeziehung auf uns selbst empfinden, ist Gefühl, und so ist das Selbstbewußtsein nichts als „die Ausbeutung eines Selbstgefühls," dessen Lebendigkeit durch keine Erkenntnis gesteigert werden kann, dessen Klarheit höchstens im Fortschritte unserer Bildung sich erhöht.

Was Lotze über die begehrende und wollende Seele lehrt, ist an verschiedenen Stellen seiner Schriften zum Teil verschieden dargestellt. Der Kern seiner diesbezüglichen Ansichten dürfte nach den „Diktaten" etwa das Folgende sein: „Zuerst geschieht sehr vieles von dem, was wir Handlungen nennen, ohne alle Beteiligung irgend eines deutlichen Willens." Dahin gehören die zahllosen Geberden und Äußerungen des täglichen Handelns, die teils infolge organischer Präformation, teils infolge von Gewöhnung unmittelbar und mechanisch aus unserem Vorstellungslaufe entspringen. Von einer That des Willens kann eigentlich nur da geredet werden, wo im Bewußtsein die Triebe, die zu einer Handlung drängen, wahrgenommen werden, die Entscheidung darüber aber, ob ihnen gefolgt werden soll oder nicht, der bestimmenden freien Wahl des von Motiven nicht abhängigen Geistes überlassen wird. „Da aber kein Wille etwas wollen kann, wovon der Geist kein Bewußtsein hat, so ist allemal sowohl die Richtung, die der Wille nimmt, als auch die, welche er nicht nimmt, in unserem Bewußtsein vorher durch eine Reihe von Vorstellungen repräsentiert gewesen; nachher wird es deshalb für unsere sich selbst beobachtende Erinnerung allemal so aussehen, als habe die Vorstellung des Zieles, das der Wille aus Freiheit wählte, umgekehrt die determinierende Macht gehabt, den Willen auf sich zuzuwenden." Nach Lotze erlangt also das Motiv, das Billigung findet, durch die freie Zustimmung des

Digitized by Google

Willens eben erst die Macht, die entgegenstehenden Motive zu unterdrücken, und er meint, unserem an Kausalität gewöhnten Nachdenken erscheine es nur hinterher so, als ob das gebilligte Motiv von Anfang an die größte Stärke gehabt habe, und als ob diese Stärke der Grund für die Richtung des Willens gewesen sei.

Deutlich zeigt sich hier der Gegensatz Lotzes gegen Herbart, der die Willensentscheidung in die Macht der Motive verlegt, und sein Grundgedanke von der Selbstthätigkeit der Seele, für welche die Vorstellungen, hier die gefühlten Werte der Vorstellungen nur Reize zu neuen Wirkungen und Äußerungen aus ihrer eigensten Natur heraus sind, tritt auch hier scharf hervor. Gemäß seiner Überzeugung, daß die Befriedigung der Postulate des Gemüts, hier des im sittlichen Interesse notwendigen Postulats einer freien Selbstbestimmung höher stehe als eine von der Wissenschaft doch nicht genügend zu begründende Erklärung des Wollens, will er lieber das Wollen als etwas Unerklärbares stehen lassen als die Wahlfreiheit des Willens aufgeben, und an einer Stelle erklärt er ganz bündig, daß die Wissenschaft sich mit dem Problem der Willensfreiheit, die als solche feststehe, einfach abzufinden habe.

Aus vorstehenden Andeutungen geht hervor, daß es wohl zu verstehen ist, wenn behauptet wird, Lotzes Psychologie huldige noch der alten Theorie von den Seelenvermögen; denn überall nimmt sie zur Begreiflichmachung des geistigen Geschehens neben den Ereignissen des Vorstellungsverlaufes noch ergänzende Ursachen an und sieht diese nirgend anders als in der eigentümlichen Natur der Seele selbst. Wir haben bei den verschiedenen Punkten die in Betracht kommenden Sätze deutlich hervorgehoben. Im übrigen wehrt sich Lotze mit aller Entschiedenheit dagegen, als ob er unter Anlagen oder Vermögen der Seele Zustände, Kräfte oder Wesenheiten verstände, welche zu der ursprünglichen Seelenqualität noch hinzukämen oder zwischen ihr und ihren wirklichen Leistungen in der Mitte schwebten. Was er unter Seelenvermögen verstanden wissen will, ist nichts anderes als die Seelenqualität selbst, sofern sie gerade so geartet ist, daß aus ihr unter Mitwirkung bestimmter Bedingungen die betreffenden Erscheinungen sich mit Notwendigkeit ergeben.

Und weiter folgt aus obigen Einzelausführungen, daß Lotze der Seele, die ja selbst die Quelle alles Empfindens, Fühlens und Vorstellens ist, die Fähigkeit, sich zu verändern, zuschreiben muß. Denn den Gesetzen des Denkens widerspricht es, „aus der sich gleichbleibenden Einheit eines Wesens von selbst Antriebe zu vielfältigen Handlungen hervorgehen zu lassen," und es ist daher nötig zuzugeben, daß „die Seele, indem sie handelt, eine andere ist, als zuvor, da sie ruhte; denn nur weil sie verändert ist, kann sie der hinlängliche Grund für ein verändertes Verhalten sein." Die Seele muß also bei jedem Geschehen eine Veränderung erleiden. Dem Einwande, daß damit die notwendige Einheit der Seele als des Trägers der einheitlichen Persönlichkeit aufgehoben sei, tritt Lotze entgegen, indem er meint, es hindere uns nichts, die ursprüngliche Natur der Seele mächtig genug zu denken, damit durch alle Glieder einer ausgedehnten Veränderungsreihe ihr Einfluß als der kräftigste fortwirke, wodurch sie alle in einen folgerichtigen Zusammenhang treten müßten, dem die innere Einheit so wenig fehlen könnte, wie der Melodie, die sich in einer Reihe von Variationen entwickele. Er weiß nicht, warum man von der Seele, die noch dazu nicht nur der Träger ihrer Zustände sei, sondern sich auch als solchen stets wisse, mehr als diese Art von Einheit mit sich selbst fordern solle, und ist der Meinung, daß die Folgerichtigkeit der inneren Entwickelung der Seele so groß sei, daß „sie stets uns mehr das Bild beständiger Gleichheit mit sich selbst, als das einer fortschreitenden Umwandlung" gewähre.

4. Pädagogische Konsequenzen. Brechen wir hier mit der Darstellung der Lotzeschen Psychologie ab, um nun zu prüfen, welche Bedeutung sie und die Ethik Lotzes für die Pädagogik haben. Sehen wir zuerst auf die Ethik, die zur Mitbegründung des teleologischen Prinzips in einem System der Pädagogik herangezogen werden könnte. Ihre Verwertbarkeit in dieser Beziehung muß gering angeschlagen werden. Prinzipiell ist sie abzulehnen, weil sie auf dem Lustprinzip beruht, welches zu dem Prinzipe der christlichen Ethik, dem eigentlich maßgebenden bei Aufstellung des teleologischen Prinzips in der Pädagogik, in direktem Widerspruch steht. Mag es auch die Lust an der Übereinstimmung des Handelns mit dem Weltzwecke sein, die den Maßstab für die Beurteilung der menschlichen Handlungen abgiebt: immer ist es ein Drittes, um dessentwillen

Digitized by Google

etwas gelobt oder getadelt wird, und die Gefahr, in Eudämonismus zu geraten, der mit chriſtlicher Ethik unvereinbar iſt, liegt zu nahe. — Aber auch aus dem Grunde iſt ſie für die Pädagogik belanglos, weil ihr Studium dem Lehrer, ſelbſt wenn er der angedeuteten Gefahr entgeht, nicht den Vorteil bringt, den das Studium einer philoſophiſchen Ethik bringen ſoll. Da ſie mit dem religiöſen Glauben unlöslich verknüpft iſt, vermag ſie ihm in dem Falle, wo gerade die Beſchäftigung mit einer philoſophiſchen Ethik ihren Nutzen erweiſen ſoll, in dem Falle nämlich, daß ſein religiöſer Glaube einmal ins Schwanken gerät, die ihm dann nötige Stütze nicht zu geben. Mit dem Glauben an Gott wird ihm auch der Glaube an den ſelbſtändigen Wert des Guten ſchwinden, und ſein Halt in ſittlicher Beziehung iſt dahin. — Und noch aus einem anderen Grunde iſt die Beſchäftigung mit ihr für den Lehrer nutzlos. Beſitzt die philoſophiſche Ethik den Charakter einer normativen Wiſſenſchaft, iſt ſie als Normenlehre für den Willen behandelt, ſo muß ſie als ein vorzügliches Mittel angeſehen werden, den Blick für die Beurteilung von Willensverhältniſſen zu ſchärfen; ſie kann dann dem Lehrer für das Gebiet der Geſinnungsverhältniſſe, zu deren Beurteilung er ja täglich genötigt iſt, dieſelben Dienſte leiſten, welche die Logik ihm für die Beurteilung von Denkerzeugniſſen leiſtet. Weil, wie ſchon oben geſagt, der Lotzeſchen Ethik jener Charakter fehlt, iſt ſie auch nach dieſer Seite hin zu pädagogiſcher Verwertung nicht geeignet. Wie die genannten Mängel auch im Kreiſe der Anhänger Lotzes gefühlt werden, beweiſt der Umſtand, daß in den pädagogiſchen Arbeiten von Oſtermann, Pfiſterer u. a., die ſich in ihren wiſſenſchaftlichen Grundlagen auf Lotze beziehen, von einer Benutzung ſeiner Ethik keine Spur zu finden iſt.

Eine reichere pädagogiſche Verwendung hat in den erwähnten Werken Lotzes Pſychologie gefunden. Wenden wir uns ihrer Prüfung zu, ſo wird es ſich weſentlich um ein Doppeltes handeln, nach dem zu fragen iſt. Einmal wird es ſich darum handeln, ob die Lotzeſche Pſychologie diejenige ſein kann, die zur Mitbegründung des anthropologiſchen Prinzips in der Pädagogik heranzuziehen iſt, und zum anderen darum, ob das Studium ihres Inhalts im einzelnen für die Pädagogik fruchtbar gemacht und der pädagogiſchen Thätigkeit förderlich erachtet werden kann.

Bezüglich des erſten Punktes ſind es zwei Fragen, in deren Beantwortung eine Pſychologie ihre Tauglichkeit erweiſen muß: die Frage nach der Notwendigkeit und die Frage der Möglichkeit der Erziehung. Vergegenwärtigt man ſich nun Lotzes Anſichten über die Unzulänglichkeit der äußeren Einwirkungen auf die Seele, welchen ſtets die eigene Thätigkeit der Seele als mindeſtens gleichwertig gegenübergeſtellt wird; erinnert man ſich daran, daß nach Lotze im letzten Grunde alles Geſchehen in der Seele, die doch auch nur Teil und Erſcheinungsweiſe des Abſoluten iſt, auf die Verwirklichung des Guten gerichtet ſein muß, oder daß, wie es an anderen Stellen heißt, unter den verſchiedenen angebornen Vermögen und Trieben der Seele der ſittliche Trieb als der herrſchende anzuſehen iſt: ſo wird es ſchwer, aus Lotzes Pſychologie im Prinzip die Notwendigkeit der Erziehung zu folgern. Gewiß hängt mit dieſer Eigenart ſeiner pſychologiſchen Grundanſchauung die merkwürdige Erſcheinung zuſammen, daß Lotze ſelbſt nirgend in ſeinen Werken die großen Fragen der Erziehung berührt hat, was doch von faſt allen Philoſophen geſchehen iſt.

Ebenſo ſchwer iſt es, auf der Grundlage Lotzeſcher Pſychologie zu der zweiten Frage eine beſtimmte Stellung zu finden. Schon die Annahme der Veränderlichkeit der Seele ſchließt, wenn man die Ausdrücke preſſen will, jede Möglichkeit aus, auf einen beſtimmten Erfolg einer Einwirkung auf die Seele zu hoffen. Wo iſt denn der ruhende Pol in der Erſcheinungen Flucht, der bleibende Kern in allem Wechſel, mit dem gerechnet werden könnte bei Maßnahmen des Unterrichts, wenn die Seele ſtets eine andere wird, als ſie vorher war? Iſt zu hoffen, daß die Seele einen vor längerer Zeit aufgefaßten Inhalt genau und treu reproduzieren wird, nachdem ſie inzwiſchen ſo und ſo oft eine Veränderung erlitten hat? Auf die große Kernfrage aller Pädagogik endlich, auf die Frage nach der Möglichkeit der Willensbildung giebt Lotzes Pſychologie ſo gut wie gar keine Antwort. Von zum Handeln drängenden Motiven iſt wohl die Rede; aber die Seele entſcheidet frei, d. h. doch unabhängig von allen Motiven. Welchen Zweck hat denn der Geiſtesinhalt, wenn der Wille ſeine Entſcheidungen völlig unabhängig von ihm zu treffen imſtande iſt? Worauf ſoll ſich die Hoffnung einer Möglichkeit der Buße, d. i. der Änderung der Willensrichtung gründen, wenn das zur Änderung

Digitized by Google

drängende Motiv sein Ausschlag gebendes Übergewicht nur durch die freie Zustimmung der Seele erhält? Welchen Sinn soll dann das Pflanzen und Pflegen wertvoller Keime in der Seele haben, wenn diese für die Willensrichtung doch unmaßgeblich sind? Lotzes Psychologie läßt uns hier völlig im Stich, und es ist daher unmöglich, mit ihr das anthropologische Prinzip in der Pädagogik, das doch die Anerkennung der Erziehungsmöglichkeit in sich schließen muß, zu begründen.

Die Schwierigkeit, auf Lotzescher Grundlage eine feste Stellung zu den erwähnten prinzipiellen Fragen einzunehmen, haben auch Pfisterer, Bartels und Ostermann gespürt; das merkt man den diesbezüglichen Kapiteln ihrer Werke an. Was Bartels Buch in dieser Beziehung enthält, ist wesentlich Polemik gegen Herbart, und Pfisterer hat die Notwendigkeit der Erziehung aus biblischen Gründen, nicht aus Lotzes Psychologie gefolgert, während er eine Stellungnahme zu der Frage der Erziehungsmöglichkeit vorsichtig umgeht; denn in einer Polemik gegen Herbart sagt er: „Daß klare, durch den Unterricht zu erzeugende Erkenntnisse eine unerläßliche Bedingung der sittlichen Charakterbildung sind, ist unleugbar; daraus folgt aber mit nichten, daß sie als die Ursache d. i. als die einzige oder auch nur als die entscheidendste Bedingung für die Entstehung des sittlichen Charakters angesehen werden müssen". Wie weit also der Einfluß des Gedankenkreises auf die Bildung des Willens reicht, bleibt so gut wie unerörtert. Am stärksten hat Ostermann die erwähnte Schwierigkeit gefühlt, und er ist an verschiedenen Stellen bemüht, einen Ausweg aus ihr zu finden. Indem er die schroffe Form der Lotzeschen Lehre von der Wahlfreiheit des Willens ablehnt, gelangt er dahin, daß er von „Beweggründen" des Willens und von In-Bewegung-gesetzt-werden des Wollens durch Motive spricht, und er bezeichnet als solche Motive die Gefühle, durch die sich uns der Wert alles Vorgestellten, also auch dessen, das begehrt oder gewollt werden soll, erschließt. Wie weit freilich der Einfluß dieser „treibenden Gewichte in der Uhr unseres Seelenlebens" zugelassen wird, ist schwer zu ersehen; denn den angeführten Worten lassen sich andere gegenüberstellen, aus denen deutlich die Scheu spricht, in dieser wichtigen und schwierigen Frage einen prinzipiell entschiedenen Standpunkt einzunehmen, was ja bei der sonstigen Stellung Ostermanns zu Lotze sehr begreiflich ist.

Muß nach dem Gesagten der Wert der Lotzeschen Psychologie zur Begründung der pädagogischen Prinzipienlehre als ein höchst zweifelhafter bezeichnet werden, so ist ihr damit keineswegs jeder Wert für die Pädagogik überhaupt abgesprochen, und die Beschäftigung mit ihr möchten wir als eine für die pädagogische Thätigkeit äußerst fruchtbringende betrachten. Denken wir an Lotzes Lehre von den Gefühlen, die er in den Mittelpunkt des gesamten Geisteslebens stellt. Sind die Gefühle der Schlüssel für die Welt der Werte, so liegt darin für die Pädagogik eine Mahnung zu kräftiger Pflege des Gefühlslebens, zu starker Betonung der Gemütsbildung. Dann darf der Unterricht es nicht dabei bewenden lassen, klares Vorstellen erzeugt zu haben, sondern es muß dahin getrachtet werden, daß jede durch den Unterricht vermittelte Auffassung die Seele zu kräftiger Äußerung in Gefühlen antreibe, daß bei jedem Unterrichtsstoffe „das Herz warm" werde. Es ist daher auch konsequent von Ostermann, wenn er als das wichtigste Erziehungsmittel, das die Pädagogik besitzt, die Pflege eines starken und edlen Gefühlslebens hinstellt. — Auch das kann die Pädagogik sich aus Lotzes Psychologie gesagt sein lassen, daß im Denken die Seele wohl Beziehungen herstellen und dadurch Klarheit in das Erkennen der Dinge bringen kann; daß aber manches dem Denken durchaus unfaßbar bleiben und dennoch dem Geiste zu eigen geworden sein kann, indem es von ihm erlebt wurde, und daß dieses Erleben der Stoffe, auch ohne daß sie in allen ihren Einzelheiten begrifflich klar erfaßt wären, oft ein innigeres Besitzen bedeutet als das klarste begriffliche Verständnis. Wie oft erscheint doch letzteres als der einzige Zweck aller Unterrichtsarbeit! — Und weiter wollen wir aus Lotze lernen, daß die Namen immer nur für etwas Erlebtes geschaffen sind, daß das Erleben der Eindrücke, die wir mit Worten bezeichnen, dieser Bezeichnung selbst stets vorausgegangen sein muß; daß daher im Unterrichte Definitionen u. dergl. immer das Zweite sein müssen, ja daß es oft viel besser sein kann, von ihnen ganz abzusehen, als durch zu frühzeitiges Auftretenlassen derselben den Erlebungsprozeß zu stören. Überhaupt kann die Verachtung gegen die Überschätzung der Bedeutung von Begriffen und Formeln, die in Lotzes sämtlichen philosophischen Arbeiten hervortritt, dem Lehrer ein Wegweiser dafür werden, daß er es im Unterrichte vermeidet, Mißbrauch zu treiben mit Begriffen

Digitized by Google

und Formen, die das Herz leer lassen, den Geist erdrücken und, statt zu wahrer, innerer Erfassung der Dinge hinzuführen, von dieser ablenken.

Daß die sich auf Lotze gründende Pädagogik zu den großen Fragen der Theorie des Lehrplans, vor allen Dingen der Konzentration keine rechte Stellung finden kann, erscheint nach dem, was über die Unmöglichkeit der Beeinflussung des Willens durch den Gedankenkreis gelehrt wird, im allgemeinen begreiflich. Indes dürfte doch der Zweck, durch die Gefühle zum Willen zu gelangen, auch nur durch dieselben Mittel zu erreichen sein, durch welche die Herbartsche Pädagogik die Bildung des Willens erstrebt: nämlich durch große, einheitliche, mit Totalkraft wirkende Vorstellungsmassen; denn nur so werden die Wirkungen auf die Seele stark genug sein, daß diese gezwungen wird, sich in kräftigen Gefühlen zu äußern. In formaler Beziehung würde demnach auch aus Lotzes Lehre vom Gefühl die Notwendigkeit der Konzentration sich ergeben. Und da weiter die sittlich-religiösen Gefühle die stärksten im Bewußtsein sein sollen, dies aber doch nur dadurch werden können, daß sie eine umfangreichere Pflege erhalten als andere Gefühle, so ergiebt sich auch bezüglich des Inhalts die Notwendigkeit, eine Vorherrschaft und ein Übergewicht des Gesinnungsstoffes gegenüber den anderen Unterrichtsstoffen zu fordern. Es muß auffallen, daß Ostermann aus seinen Sätzen von den starken sittlich-religiösen Gefühlen als dem eigentlichen Mittel der Willensbildung diese Konsequenzen nicht gezogen hat, sondern für seine Konzentrationsforderungen eigentlich nur praktische Rücksichten hat ausschlaggebend sein lassen. Daß in der Theorie des Lehrverfahrens die Durcharbeitung des Stoffes nach den sog. formalen Stufen gefordert werden müßte, ergiebt sich freilich aus Lotzes Psychologie nicht; im Gegenteil darf das häufig zu stark hervortretende Herausarbeiten des Begrifflichen, wozu die dritte und die vierte Stufe leicht verführen können, als dem Lotzeschen Erlebungsprinzipe geradezu widerstreitend angesehen werden. Ob aber nicht die Vorbereitung als stimmungweckende und damit die gefühlskräftige Auffassung des Neuen erleichternde und unterstützende Operation gerade jenem Prinzipe entsprechen würde, dürfte doch wohl sehr der Erwägung wert sein. Überhaupt giebt es der pädagogischen Folgerungen, die bei richtiger Auffassung der Lotzeschen Psychologie aus ihr gezogen werden können, noch mehrere, die sich den Forderungen der Pädagogik nähern, die in diesem „Handbuche" vorzugsweise ihre Vertretung findet; und es scheint fast, als ob die aus bewußter Gegnerschaft gegen Herbart hervorgehende einseitige Auffassung und schroffe Deutung einzelner Ausdrücke und Sätze Lotzes im Wege stehe, um zu jenen Folgerungen zu gelangen. Auch in wissenschaftlicher Beziehung läßt sich bei vorurteilsfreier Untersuchung ohne große Mühe feststellen, daß der Herbart und Lotze gemeinsame Gedankenkreis größer ist als der sie trennende. So hat z. B. Dr. Klein in einer kleinen Schrift*) überzeugend nachgewiesen, daß die Begriffe beider von dem Sein der Realen gar nicht so verschieden seien, wie es auf den ersten Blick scheine. Denn was bei Lotze die Veränderlichkeit der realen Wesen sei, das sei bei Herbart der Wechsel der Selbsterhaltungen; und was bei Herbart die „Unveränderlichkeit" der Qualität, das sei bei Lotze die „beständig sich gleiche Gesetzlichkeit" derselben; bei beiden werde also das Wesenhafte der Realen unveränderlich gedacht, und nur von ihren Zuständen und Erlebnissen werde behauptet, daß sie veränderlich seien. Nach dieser Deutung sind schließlich die verschiedenen Zustände der Seele, die Lotze kennt, im Grunde nichts anderes als die verschiedenen Stufen des Ich, von denen Herbart spricht, und hieraus würde sich in zahlreichen Punkten eine fast völlige Gleichheit der pädagogischen Konsequenzen aus Herbartscher und Lotzescher Psychologie ergeben; jedenfalls würde bei solcher Auffassung der Lotzeschen Philosophie der befruchtende Einfluß derselben auf die pädagogische Wissenschaft und Thätigkeit ein viel bedeutenderer werden, als er bis jetzt geworden ist.

Zum Schluß möchten wir zu fleißiger Beschäftigung mit Lotze alle diejenige recht dringend ermuntern, die die geistige Kraft und Reife besitzen, sich in ein philosophisches System hineinzuarbeiten. Liegt vielleicht auch für den Lehrer, der Lotze studiert, die Gefahr nahe, daß bei ihm an die Stelle eifrigen Suchens nach den rechten Wegen der Willensbildung das bequeme Sich-zurück-ziehen hinter „Vermögen" und „Anlagen" treten und daß bei ihm mit der Hoffnung auf sicheres Gelingen

*) Lotzes Lehre vom Sein und Geschehen in ihrem Verhältnis zur Lehre Herbarts. Von Dr. Maximilian Klein. Berlin und Leipzig. Verlag von Max Breitkreuz.

Digitized by Google

der Erziehung sich leicht die Begeisterung für die Erziehungsarbeit herabmindern könnte, so ist doch der Segen, der ihm für seine Person, für die Ausgestaltung seiner ganzen Lebens- und Weltanschauung aus dem Sich-versenken in Lotzes Gedankenwelt erwächst, immer noch ein so großer, daß wir unsere Mahnung getrost wiederholen dürfen. Namentlich denken wir hierbei an den Mikrokosmus, nach dessen Durcharbeitung jeder das Gefühl haben wird, einem erquickenden, erfrischenden und stärkenden Bade entstiegen zu sein.

Litteratur: Die wichtigsten Werke Lotzes sind: „Medizinische Psychologie der Seele", „Mikrokosmus" und „System der Philosophie", von dem nur der erste Teil, enthaltend die „Logik", und der zweite Teil, die „Metaphysik" enthaltend, erschienen sind; außerdem sind hier zu nennen die nach Lotzes Tode herausgegebenen „Diktate aus den Vorlesungen von H. Lotze", die in acht Teilen die Grundzüge der verschiedenen philosophischen Disziplinen knapp und übersichtlich bieten. — Die wichtigsten Arbeiten über Lotze sind: „Dem Andenken Lotzes" von H. Sommer in der Wochenschrift „Im Neuen Reich", Jahrgang 1881, Nr. 36; Thieme, „Glauben und Wissen nach Lotze" und eine Schrift von Caspari über Lotze; auch seien hier genannt die verschiedenen Streitschriften Ostermanns gegen Herbart-Flügel, da sie von Lotzeschem Standpunkte aus geschrieben sind. — An pädagogischen Werken, die sich auf Lotze gründen, nennen wir die schon eingangs erwähnten Arbeiten von Pfisterer, Bartels und Ostermann.

Bäckeburg. E. Schwertfeger.

Luft

s. Schulluft

Luftheizung

s. Heizung

Luftuntersuchung

s. Schulluft

Luftverbesserung

s. Ventilation

Luftwechsel

s. Ventilation

Lüge

(Irrtum, Unwahrheit, Lüge)

I. Der Irrtum. II. Unwahrheit und Lüge. A. Als physiologische Erscheinung. 1. Begriffsbestimmung. 2. Sind Lüge und Unwahrheit angeboren oder erworben? 3. Wie entstehen Unwahrhaftigkeit und Lüge? 4. Die soziale Lüge. 5. Überwindung der Lüge durch Entfaltung des religiös-sittlichen Charakters. 6. Die Lüge und die sittlichen Ideen. B. Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit als pathologische Erscheinungen. C. Die erzieherische Behandlung der Lüge.

I. Der Irrtum. Der Irrtum ist ein unbewußtes Abweichen des Beobachteten, Gedachten und selbst Geglaubten von den objektiven Thatsachen oder von den richtigen Ergebnissen des logischen Denkens. Der Irrtum entsteht aus Mißverständnis, aus mangelhafter Beobachtung oder aus mangelhafter Denkarbeit.

Dieses Mangelhafte kann zunächst angeborenes Unvermögen sein und in der allgemeinen Unvollkommenheit menschlicher Erkenntnis liegen. In diesem Falle sind wir für einen Irrtum nicht verantwortlich, wenn es auch unsere Pflicht bleibt, Beobachtung und denkende Verarbeitung des Beobachteten nach Möglichkeit durch sorgfältige Übung in Schule und Leben zu vervollkommnen. Irren ist in solchem Falle „menschlich", und es irrt der Mensch, so lange er strebt. Doch:

„Das sind die Weisen, die vom Irrtum zur Wahrheit reisen,
Das sind die Narren, die beim Irrtum verharren."

Der Irrtum wie der Erkenntnismangel können aber auch etwas (durch Flüchtigkeit, Mangel an Selbstzucht und Denkfaulheit) Selbstverschuldetes und damit ein ethischer Fehler sein. Darum hat die Erziehung die Aufgabe, das Kind zum sorgfältigen Beobachten zu gewöhnen, es so anzuleiten, daß es nur zufrieden sich fühlt, wenn die Erfahrungsresultate und die Lernergebnisse klar, deutlich und fehlerfrei sind; daß es sich nie mit der Halbheit begnügt, die zu keinem Stück taugt und oft noch weniger als nichts bedeutet.

In der Schule werden Irrtümer und Mißverständnisse am meisten durch den noch immer nicht überwundenen didaktischen Materialismus erzeugt. Sie kann unseres Erachtens darum erheblich mehr thun, um das heranwachsende Geschlecht vor Irrtümern zu schützen und ein besonneneres, nachdenksameres Volk erziehen zu helfen, indem sie alles bloße Wortlernen und

Digitized by Google

alle oberflächliche Vielleruerei verpönt. Scharfe Beobachtungen (Anſchauungen), deutliche Vorſtellungen, klare und beſtimmte Begriffe und dazu eine ſchlichte, einfache, gemeinverſtändliche Sprache ſollten in allen Lehrfächern erſtrebt werden. „Der Papageienunterricht — meint ſchon Comenius — darf nicht zum Muſter genommen werden.“

Das Vortrefflichſte über dieſe Frage iſt ſeit Jahrzehnten wiederholt von Dörpfeld geſagt worden, u. a. in den Schriften: „Ein chriſtlich pädagogiſcher Proteſt wider den Memoriermaterialismus im Religionsunterricht“; „Wider den didaktiſchen Materialismus“; „Die ſchulmäßige Entwickelung der Begriffe“; „Denken und Gedächtnis“. Des Weiteren können wir uns darum mit einem Hinweis auf dieſelben begnügen.

II. Unwahrheit und Lüge. A. **Als phyſiologiſche Erſcheinung.** 1. Begriffsbeſtimmung. Die Unwahrheit iſt eine bewußte Differenz zwiſchen einer Ausſage und dem wirklich Geſchehenen, oder zwiſchen dem Geſagten und dem als richtig anerkannt Gedachten. Gedanken und Worte decken ſich nicht mehr. Die Worte werden benutzt, um die Gedanken zu verbergen. Zu dem logiſchen Fehler des Irrtums geſellt ſich ein Fehler oder doch eine Schwäche der Geſinnung. Es fehlt ihr an Geradheit, Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit.

Die Lüge iſt eine bewußte und abſichtlich gewollte Täuſchung auderer Menſchen durch Unwahrheit. Sie ſchließt alſo zugleich einen Betrug mit ein. Wer die Unwahrheit redet, will ſich ſelbſt keine Blöße geben, will beſſer ſcheinen als er iſt, will ſich einen Vorteil ſo oder ſo verſchaffen, kurz, er will ſein Ich ſchützen und erhalten, gleichviel, ob audere dadurch Vorteile oder Nachteile haben. Der Lügner dagegen will andere täuſchen, um ſie dadurch zu beherrſchen, zu benachteiligen oder um ſie wenigſtens um des eigenen Vorteils willen zu hintergehen. Doch werden im gewöhnlichen Sprachgebrauch die Begriffe Lüge und Unwahrhaftigkeit ſelten ſcharf geſchieden. Nur liegt in dem Begriff Lüge das Unmoraliſche ſtärker betont. Das Gemeinſame beider Begriffe aber iſt die Differenz zwiſchen Überzeugung und Rede. Zwar, wenn jemand eine direkte, bewußte, handfeſte Lüge ſagt, ſo ſchließt ſie keine eigentliche Disharmonie zwiſchen Denken und Sprechen ein; es wird vielmehr Zweierlei gedacht und nur Eines davon ausgeſprochen, daher der bibliſche Ausdruck: „mit zweien Herzen reden“ völlig bezeichnend iſt. In dieſem Falle will jedoch der Lügner eine Differenz zwiſchen dem, was gedacht worden iſt, und dem, was der Hörer denken ſoll, ſchaffen.

Zwiſchen der derben Lüge und der lautern Wahrhaftigkeit liegt nun ein weites Feld, auf welchem die Gedanken wie Schlangen ſchleichen und ſich winden, und die Worte ſich biegen und krümmen, um weder Lüge noch Wahrheit zu ſagen, und dennoch nur allerlei Unwahrheit ans Licht zu ſtellen.

Lüge und Unwahrheit trennen die Geiſter. Das geiſtige Bindemittel der Sprache wird durch ſie in das Gegenteil verkehrt. Sie zerreißen aber nicht nur dieſes natürliche Band und richten künſtliche Scheidewände auf zwiſchen zwei Gemütern, ſondern auch innerhalb eines und desſelben Geiſtes führen ſie Zwieſpalt und Verwirrung herbei. Denn auch bei jenem ſchielenden Denken und jenem halb blinden, halb blendenden Reden geht allmählich der Sinn für das rechte, geſunde und wahre Wort verloren. Wenn die Wahrhaftigkeit fehlt, um das Gedachte vollkommen ebenbildlich im Worte auszudrücken, ſchwindet auch die Fähigkeit, den Gedanken wahr und feſt auch nur im Geiſte zu hegen. Der giftige Hauch der Lüge, der den Spiegel des Geiſtes trübt, wirkt auch auf ſeine Geſtalt zurück, um ſie zu verzerren. In die Grube, die durch den Mißbrauch der Sprache anderen gegraben werden ſoll, fällt der Lügner ſchließlich ſelber hinein, und womit er ſündigt, damit wird er ſelber geſtraft.

2. Sind Lüge und Unwahrhaftigkeit angeboren oder erworben? Daß die Lüge angeboren und damit die Kinder ihrer Natur nach vollendete kleine Lügner ſind, iſt eine Anſicht, die nicht bloß die ganze mittelalterliche Theologie beherrſchte und auch noch von modernen Theologen, wie von R. Roth (in ſeiner Ethik) in ſchroffſter Form vertreten wird, ſondern auch Schriftſteller wie Montaigne, Boudin und Perez neigen der Anſicht zu, daß die Unwahrhaftigkeit unter den Kindern allgemein und bis zu einem gewiſſen Grade wenigſtens angeboren ſei. Montaigne hat behauptet, Lüge und Eigenſinn wachſe bei Kindern gerade wie der Körper. Alle Kinder, ſchreibt Boudin, ſind Lügner. Pérez ſtimmt dem bei, ſucht aber den Hauptgrund in der Sorgloſigkeit, mit der wir die Kleinen ſchon vom erſten Monat an täuſchen, um ſie zu beruhigen, zu waſchen u. ſ. w. Andere, wie Rouſſeau dagegen behaupten, daß alles gut ſei, wie es aus den Händen des Schöpfers

Digitized by Google

hervorgeht, und daß alles entarte unter den Händen der Menschen und der menschlichen Kultur.

Unseres Erachtens liegt die Wahrheit in der Mitte und zwar dergestalt, daß die moralischen wie unmoralischen Eigenschaften des Kindes bei der Geburt gleich Null sind und erst in dem Kinde sich nach und nach entwickeln. Von Natur ist der neugeborene Mensch weder wahr noch unwahr, weder aufrichtig noch verlogen. Die Sündenreinheit wie der Hang zur Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit sind also von Natur dem Kinde gleich fern. Das kleine Kind ist noch kein moralisches Wesen, es besitzt aber die natürliche Fähigkeit, moralisch oder unmoralisch zu werden; daher liegt in dem Versuche, dasselbe in unsere Begriffsklassen von Gut und Böse, von Rein und Verdorben zu zwängen, eine gewisse Anmaßung, um mit Sully zu reden. Hier darf auch das nicht übersehen werden: Manches, was vom Standpunkt der Erwachsenen aus als Lüge zu bezeichnen wäre, ist für das Kind keine. Ihm fehlt oft das Bewußtsein der Unwahrheit und die Absicht der Irreleleitung. Es hat nicht immer eine so klare Vorstellung von dem, was wir unter Wahrheit und Unwahrheit verstehen, um Lügner im vollen Sinne zu sein. Das eine wie das Andere werden sie erst. Nur die Anlage, der Hang nach der einen oder anderen Seite ist häufig angeboren, vererbt, ein Produkt der Eltern. Darin stimmen die alte, mittelalterliche Lehre von der Erbsünde wie die neuere Entwickelungstheorie überein und so weit haben sie auch beide recht. Die Anlage kann sich nun zur Thatsache fortentwickeln, sie kann durch Gegeneinflüsse aber auch abgelenkt, gehemmt, geschwächt, ja vernichtet werden. Vieles von dem, was wir darum als Angeborenes oder als „Erbsünde" betrachten, ist bei genauerer genetischer Analyse, woran es auf psychologischem Gebiete leider noch sehr fehlt, zu einem großen Teil Gewordenes, das sich aus den Faktoren der Veranlagung (angeborene Tendenz seelischer Entwickelung), der psychischen und sozialen unbeabsichtigten Einflüsse und der planmäßigen Erziehung in Haus und Schule zusammensetzt.

Das Kind besitzt also nach unserem Dafürhalten die aus der Phantasie und der Selbstsucht entspringende, zu Unwahrheiten führende Neigung zugleich mit den instinktiven Wurzeln eines unbedingten Wohlgefallens an der Wahrheit. Diese Neigungen haben allerdings nicht bei allen Kindern dieselbe relative Stärke und Häufigkeit der Äußerung. Einige z. B. zeigen mehr den Impuls, welcher der Wahrheit, andere, welcher der Unwahrheit dient. Doch können wahrscheinlich bei allen Kindern beide Arten des Impulses beobachtet werden. Herbart unterscheidet dabei feinsinnig zwischen Fehlern, die ein Kind macht, und Fehlern, die es hat. Die Kindesnatur zeigt auch nach ihrer moralischen Seite hin einen Mangel an Beständigkeit und Gleichförmigkeit. Sie ist, wie Sully meint, ein Feld halbgereifter Produkte, von welchen manche die anderen zu ersticken pflegen. Gewisse derselben sind der Moralität günstig, andere dagegen nicht. Es ist nun Sache der Erziehung, dafür zu sorgen, daß diese vereinzelten Neigungen in ein System gebracht werden, in welchem die dem Guten zustrebenden sich zu obersten und regulierenden Prinzipien gestalten und die als Gewissensanlage angeborenen sittlichen Ideen Regel und Richtschnur werden.

3. Wie entstehen Unwahrhaftigkeit und Lüge? Kinder reden die Wahrheit wie die Unwahrheit zumeist und zunächst aus egoistischer Zweckmäßigkeit, wie es ja auch noch viele Erwachsene thun, die in sittlicher Beziehung auf dieser Kindes- und Naturstufe stehen geblieben sind. Stecken doch selbst die Gebildeten der sog. christlichen Kulturvölker bewußt und unbewußt noch tief in diesen Utilitarismus, wie die Beurteilungen der sog. konventionellen Lügen beweisen, diese Unwahrheiten aus Höflichkeits-, Bequemlichkeits- und anderen Gründen. Die materialistische Philosophie, für welche der Unterschied zwischen Gut und Schlecht nur ein relativer ist, muß folgerichtig solche Unwahrheiten sogar für erlaubt halten, auch wenn sie sie Kindern und dem „Volke", das beherrscht werden soll, aus Sozialutilitarismus als etwas Verwerfliches vorpredigt. Nur eine Idealphilosophie und eine Religion wie die christliche, die den Unterschied zwischen Gut und Böse als einen absoluten glaubt, die neben dem tadellosen Wandel in allen Geboten und Satzungen der Menschen auch das Frommsein vor Gott dem absolut Guten als unbedingte Forderung stellt, muß auch die Unwahrhaftigkeit als etwas unbedingt Verwerfliches anerkennen, auch, wenn sie anderen nicht schadet. „Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist", verlangt Christus, und der Ethiker unter seinen Jüngern fügt, gewiß als eine Lehre, die er „vom Herrn

Digitized by Google

empfangen", erläuternd hinzu: „Wer auch in keinem Worte fehlet, der ist ein vollkommener Mann." (Jakobus 3, 1—12.)

Aber auch diese „Vollkommenheit im Reiche Gottes" soll nicht plötzlich vom Himmel fallen. Jesus hat in vielen Gleichnissen und Redewendungen immer wieder die Entwickelung aus sehr kleinen Anfängen betont. Wie ein Senfkorn soll dieses Ideal reich sich entwickeln, wie ein Kind soll man eintreten.

Genaue genetische Analysen der Beobachtungen des kindlichen Seelenlebens bestätigen uns das nur. Die Liebe zur Wahrhaftigkeit und die Abneigung gegen die Lüge wie der Hang zur Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit wachsen samenartig in jedem Kinde, je nach der Bodenbeschaffenheit des Herzens und der Einsaat.

Kleine Kinder haben mit den Tieren gemein, daß ihre charakteristischen Triebe und Fähigkeiten in dem Ich und der Befriedigung seiner Bedürfnisse vereinigt sind. Und die erste treibende und auch psychische und ethische Gebilde und Verbildungen schaffende Kraft ist bei Kindern wie bei Tieren der Selbsterhaltungstrieb. Er ist einer von denjenigen Erscheinungen an den Kindern, die dem aufmerksamen Beobachter wenigstens am meisten auffallen. Dem Gesetz vom geringsten Kraftaufwande für die Selbsterhaltung folgen dabei die physischen wie psychischen Funktionen, ja auch die moralische Denk- und Handlungsweise, wie Paolo Lombroso in der „Revue philosophique" (Okt. 1896) treffend ausgeführt hat (vergl. Kinderfehler 1897, II). Von Natur wird darum das Kind um so leichter unwahr, ja auch lügnerisch, je mehr es für seine Selbsterhaltung zu kämpfen hat und je beschränkter es in geistiger Beziehung ist. Unwahrheit und Lüge sind eben geistige Verteidigungs- wie Angriffswaffen des natürlichen Ich, der Selbstsucht oder der reinen Selbsterhaltung, aber sie sind auch die kürzesten.

Die Selbsterhaltung nötigt das Kind zunächst zur Abwehr von Angriffen. Dazu dient ihm dann das Ableugnen von tadelnswerten und das Kind darum in seinem moralischen oder auch materiellen Besitz angreifenden Vorkommnissen. Naturgemäß antwortet das Kind auf eine Frage: „Hast du das gethan?" mit einem „nein", wie es ja auch nach der Bibel die ersten Menschen im Naturzustande der verlorenen Unschuld thaten.

Sodann verleitet der Selbsterhaltungstrieb zum Verbergenwollen solcher Dinge, da die Entdeckung Strafe oder Tadel, also wieder Angriffe des Ich nach sich ziehen könnte. Die Täuschungen des Lehrers in der Schule durch Wort und That, insbesondere bei häuslichen Aufgaben, ist ein wunder Punkt, der meistens mit viel zu viel Gleichgiltigkeit behandelt wird. Der Boden für dieses Verbergen durch ableugnende oder ablenkende Lügen wird durch eine harmlosere Neigung zubereitet. Denn Kinder haben ohne Frage schon sehr frühzeitig die Neigung, Dinge zu verstecken und Geheimnisse zu verbergen. Und schon bei kleinen Kindern kann man hierin Proben von geschickter Komödie beobachten, wodurch die Aufmerksamkeit abgelenkt werden soll. An und für sich dürfte die kleine Verstellung dabei wohl blos dem Wunsche entspringen, daß man das Verborgene nicht auffinden möchte. Jedoch kann auch diese kleine Leidenschaft, Dinge geheim zu halten, der Anfang von späteren und bedenklicheren Unwahrheiten bilden.

Schon im dreißigsten Lebensmonat beobachtete Preyer*) die erste absichtliche Benutzung der Sprache, um ein Versteckspiel hervorzubringen. Ein Schlüssel fällt zu Boden. Das Kind hebt ihn auf, hält ihn hinter sich und antwortet auf des Vaters Frage: „Wo ist der Schlüssel?" „nicht mehr da". — Diese Antwort ist zwar keine lügenhafte, sondern so zu verstehen, daß der Schlüssel nicht mehr sichtbar sei, das Mienenspiel war aber doch dabei schalkhaft, meint Preyer.

Deutlichere Zeichen der Lügenhaftigkeit treten auf, wenn das Kind zum sicheren Gebrauch der Sprache gelangt und Aussagen macht, von welchen es bei näherer Überlegung wissen könnte, daß sie unwahr sind.

Da ist zunächst das Spiel der Phantasie eine Hauptursache. Doch weiß jeder, der das Spiel der Kinder und ihr dramatisches Gespräch beobachtet hat, wie leicht und vollständig sie sich das nicht Seiende einbilden können, um dadurch den Anblick des Vorhandenen zu verlieren. Wenn das Kind beim Spiel sagt: „Ich bin ein Kutscher", „die Puppe schreit", „das Schaukelpferd wiehert" u. s. w., so wird der fein blickende Kinderpsychologie darin nichts finden, was beunruhigend wäre. Es ist ein bloßes Spiel der Phantasie. Oft sagt es auch das Gegenteil von dem, was ihm gesagt wurde, nicht, weil es lügen will, sondern weil es mit

*) Seele des Kindes S. 416.

Digitized by Google

dem Gedanken ſpielen möchte, oder weil die aus der Selbſterhaltung entſpringenden Gefühle ſeine Erinnerungsbilder verändern. Wenn ein Kind getragen werden möchte und ſagt: „Mein Bein thut mir weh und mein Fuß jetzt hier auch, ich kann nicht gehen“, ſo braucht auch das noch keine Lüge zu ſein. Es kann in ſeiner Phantaſie ſich die Müdigkeit ſo lebhaft vorſtellen, daß es thatſächlich den Schmerz ſchon im vorab zu fühlen glaubt. Ähnlich ſo kann es ſich mit dem bekannten Zuckerhuſten der Kinder verhalten. Die ſtarke Begehrlichkeit nach Süßigkeiten, die früher geſchaffene Aſſociation zwiſchen Huſten und Zuckergenuß und die Vorſtellung des Huſtens ſelbſt ſind durchaus imſtande, in dem Kinde mehr oder minder vollſtändige Illuſionen zu erzeugen, daß es auch den Huſten habe. Ja, ſie können den Reiz und den Huſten ſogar verurſachen.

Jean Paul behauptet: „In den erſten fünf Jahren ſagen unſere Kinder kein wahres Wort und kein lügendes; ſondern ſie reden nur. Ihr Reden iſt ein lautes Denken; da aber oft die eine Hälfte des Gedankens ein Ja, die andere ein Nein iſt und ihnen beide entfahren, ſo ſcheinen ſie zu lügen, indem ſie bloß mit ſich reden. Ferner: ſie ſpielen gerne mit der neuen Kunſt der Rede; ſo ſprechen ſie oft Unſinn, um nur ihrer eigenen Sprachkunde zuzuhören.“ Das Kind lebt in der That in dieſen Jahren ein Märchenleben; phantaſievoll geſtaltet es Äußeres bewußt wie unbewußt um. Es trinkt aus leerem Becher, ißt aus leerer Schüſſel und teilt auch noch anderen freundlich davon mit. Ein Stück Holz macht es zum Pferd, zur Puppe, zum Kameraden. Ein pſychopathiſch minderwertiges vierzehnjähriges Mädchen meiner Anſtalt ſpielte noch phantaſievoll mit ſeiner Puppe, gab ihr Sing- und Rechenſtunde und ſprang eines Mittags urplötzlich mit dem Bemerken vom Tiſch auf: „Ich muß doch mal nachſehen, ob meine Grete wirklich eingeſchlafen iſt.“ Solches Märchenleben iſt für das Kind durchaus Wahrheit, wenn auch nur ſelten eine bewußte Wirklichkeit.

Obgleich alle dieſe Erſcheinungen von vornherein noch keine Lügen ſind, können ſie ſich doch dazu entwickeln, wenn ſie nicht gehemmt werden. Eine zügelloſe Phantaſie und eine ſtarke Liebe zum Erfolg können ein Kind leicht veranlaſſen, das ihm Bekannte wenigſtens unbeſtimmt zu ſagen oder etwas zu erfinden oder zur Erreichung ſeiner Zwecke jene Entſtellung bewußt zu vollziehen, ſie in den Dienſt der Selbſterhaltung zu ſtellen. Erfährt das Kind, das es ſich durch eine Unwahrheit ſchützen kann, ohne Gewiſſensbiſſe zu empfinden, wird ihm dieſe Art der Verteidigung zur Gewohnheit, ſo kann es bei dem Streben nach Vergrößerung des Ichbeſitzes auch leicht in die Verſuchung kommen, daſſelbe durch eine geplante Lüge zu bekunden. Es ſagt eine Unwahrheit nicht um einen Angriff abzuwehren, eine Handlung zu verbergen, ſein Ich zu ſchützen, ſondern um einen anderen über ſeinen geiſtigen oder materiellen Ichbeſitz zu täuſchen, oder ſich Nutzen oder Freude zu ſchaffen durch Schädigung anderer mittelſt Unwahrheit. In jenem Falle zeigt es Unwahrhaftigkeit, in dieſem Verlogenheit, die eben mit einer Freude am Lügen verbunden iſt.

Eine ergiebige Quelle kindlicher Unwahrheiten ſind auch die verſchiedenartigen Gefühlserregungen. Beſonders für Mädchen iſt es der aus Liebe und Zuneigung entſpringende Wunſch zu gefallen, alſo das eigene Wohlgefühl zu vermehren. Manche kindliche Schmeichelei iſt zweifellos eine gelinde Lügenhaftigkeit, wenngleich ſie durch ihren entzückenden Beweggrund auch die reizendſte Lügenhaftigkeit iſt. Doch kann ſie auch hier unbewußt von ſtatten gehen und nur das Ergebnis eines plötzlichen Überſchäumens des Gemütes ſein. Gefallt zu dem reinen Wunſch, zu gefallen, ſich aber noch der Hintergedanke, von dem Gegenſtande der Verehrung Gunſt zu erlangen, ſo iſt damit jedoch der erſte, bewußte Schritt zur abſichtlichen Unwahrheit, zur Lüge gethan.

Auch das Entgegengeſetzte, die Furcht Anſtoß zu erregen, kann in gleicher Weiſe zur Umgehung der Wahrheit verleiten. Anſtatt ſeine aufrichtige Meinung auszuſprechen, ſagt es das, was der andere gerne hören möchte.

Eine Steigerung dieſer Furcht iſt die Feigheit. Sie iſt eine der Haupturſachen der verneinenden Lüge, des Ableugnens. Es fehlt der Mut zum Bekennen.

Dieſe Feigheit ſteigert ſich wieder zur Angſt vor Strafe, welche unter allen Quellen der Lüge wohl die ergiebigſte, insbeſondere für alle weichen Kindesnaturen iſt.

Desgleichen auch der Eigenſinn und Trotz, dieſe fehlerhaft geſteigerten Selbſterhaltungstriebe, verleiten oft zu Lügen. Ein eigenſinniger Junge, der von ſeinem Erzieher beſtraft worden, wird auf die Frage ſeiner Kameraden, ob es weh gethan, in der Regel

Digitized by Google

mit nein antworten. Das Kind will mit der Unwahrheit der Strafe trotzen oder bei seinen Kameraden doch wenigstens den Schein erwecken.

Doch auch das Gegenteil, die Unfähigkeit zur Selbstbehauptung, führt gar oft zu unwahren Aussagen. Zunächst durch Suggestion. Fragen von der Form wie: „Ist das nicht hübsch?“ — „Hast du mich nicht gerne?“ — „Du bist doch satt?“ können für den Augenblick die eigene Überzeugung des Kindes leicht überwältigen, indem ihm die des stärkeren Geistes aufgedrungen wird.

Manches Kind, ja auch mancher Erwachsene hat auf diese Weise Bekenntnisse abgelegt und Geständnisse gemacht, die mit seiner Überzeugung im stärksten Widerspruch standen. Doch ist eine solche passive Äußerung, welche von einem Geiste kommt, der durch die Autorität eines anderen über den Haufen geworfen wurde, nicht immer eine bewußte Falschheit. Sie wird erst dazu, wenn der Überredete in einem bewußten Nachgeben seinen Vorteil sucht.

Auch in Verbindung mit der moralischen Autorität und Zucht in Haus und Schule tritt ein Haufe von Unwahrheiten und Täuschungen auf den Schauplatz. Ja, unsere moralische Zucht schafft nicht selten diese Unwahrheiten herbei. Wenn z. B. ein Erzieher ein Kind wegen einer Unart bestraft, und er fragt es, ob ihm sein Unrecht leid thue, ob es das Unrecht wiederholen wolle, ob es sich bessern wolle u. s. w., so wird in den allermeisten Fällen die Antwort nach dem Wunsche des Erziehers ausfallen, auch wenn das Kind im Grunde das Gegenteil denkt. Ein taktvoller Erzieher verlangt darum keine solche Urteile, ebenso auch keine Gelübde. Er stellt die Aufrichtigkeit des Kindes nicht unnötig auf die Probe, fragt nicht, ob es artig war oder sonst nach Dingen, die es leugnen, oder nach Gefühlen, die es erheucheln kann.

Eine einflußreiche Schule der Unwahrhaftigkeit ist die konventionelle Höflichkeit. Durch dieselbe werden die Kinder oft direkt zur Unwahrhaftigkeit erzogen. Der geistig und moralisch kräftige wird seine durch eine konventionelle Lüge von sich geworfene Würde in jedem Augenblicke zwar wieder aufnehmen können, nicht aber ein schwaches Kind. Gewissenhafte Lehrer und Eltern werden es darum sorgfältig vermeiden, einem Kinde etwa zu sagen: „Sage, ich sei nicht zu Hause“, oder: „Sage ja dem Vater nichts davon“, oder „Sage nur so oder so“. Sie werden ebenso sich hüten, daß ein Kind Zeuge wird, wenn ein Besuch sehr liebenswürdig empfangen wird, über den man hinterdrein abfällig urteilt.

Von außerordentlicher Bedeutung für das Lügen ist die Gewohnheit. Sie ist wie so oft so auch hier die Amme eines neugeborenen und werdenden Fehlers. Der Trieb, an einer einmal geäußerten Unwahrheit fest zu halten, ist nach dem Beharrungsgesetz sehr menschlich und wird beim Kinde durch die Furcht vor der Entdeckung verstärkt. Das gilt nicht bloß von den Unwahrheiten, welche den Erziehern gesagt werden, sondern auch von den Lügen, durch welche witzige Knaben und Mädchen sich ein Vergnügen machen, den geringeren Verstand anderer zum besten zu haben. Auf diese Weise entstehen nicht bloß in der Kinderstube und auf den Spielplätzen, sondern auch auf den Bierbänken und in den Kaffeekränzchen, in der Tagespresse und in der öffentlichen Meinung Mythen und Legenden, welche von den Einfältigen ernstlich geglaubt werden. Freude am Scherz und Freude an der Übermacht, manchmal auch Freude an der Bosheit, bringen sie hervor und zu gerne wird von Menschen mit oberflächlicher ethischer Bildung auch der häßlichste Klatsch geglaubt.

Neben der Gewohnheit wirkt die Nachahmung vergiftend auf den Wahrheitssinn, zumal, wenn ein Kind sieht, mit welchem Erfolge eine Lüge begleitet gewesen ist. Die Lüge besitzt überhaupt eine starke Anziehungskraft für manche Kinder wie auch für Erwachsene, denen es an religiös-sittlichem Charakter fehlt und die alles nach eudämonistischen und utilitaristischen Eindrücken wertschätzen. Die dreist ausgesprochene Lüge bestrickt bei solchen den Geist und weiß ihn wie unter einem Zauber fest zu halten. In der Lüge steckt nämlich an sich oft ein Stück Entschiedenheit und Mut, ja auch Frechheit. So lange der Lügner nicht entlarvt ist, besitzt er darum einen großen Machteinfluß. Die Hochstapler, welche sich auf allen Lebensgebieten und oft schon im Kindesalter zeigen, erfreuen sich deshalb nicht selten eines ganz besonderen Ansehens und üben oft einen dämonischen Einfluß auf ihre Umgebung aus. Die Verlogenheit ist eben ein Mittel, um jede Mitteilung in Scherz und Ernst ganz nach dem Herzen des Belogenen zu gestalten; und ein andauernder Verkehr bewirkt dann schließlich eine Anpassung der Lebensanschauung wie der Gesinnung an die des wenigstens „interessanten“ Heuchlers, nach dem Spruche:

Digitized by Google

„Sage mir, mit wem du umgehſt, und ich will dir ſagen, wer du biſt.“ Die Belogenen ſchauen darum ſelbſt dann oft noch mit einem gewiſſen Reſpekt an den Lügner hinauf, wenn bereits ein Teil ſeiner Lügen offenbar geworden ſind, oder ſie neigen nach anfänglicher Entrüſtung ihm doch allmählich wieder zu, ſofern ſie nicht allzuſehr in ihrem Ich benachteiligt worden ſind. Es gehört eben eine gewiſſe ſittliche Energie dazu, um die Fäden zu zerreißen, welche die Lüge geſponnen hatte. Der Trieb der Selbſthaltung will auch hier nicht preisgeben, was bis dahin ein lieber Beſitzſtand war. Die Treue einem Lügner gegenüber iſt auch eine Treue, wenn auch eine ſehr egoiſtiſche. Auch iſt die Scham vor dem Bekanntwerden, das man das Werkzeug eines Betrügers geworden, immer noch eine Regung des ſittlichen Gewiſſens, wenn auch eines ethiſch beſchränkten. Abgefeimte Betrüger ſpekulieren darum nicht ſelten auf dieſe Regungen des menſchlichen Herzens; ſie benutzen ihr geiſtiges Übergewicht, manchmal ſogar mit dem Scheine eines ſittlich idealen Anſluges, um ihre Umgebung derart zu demoraliſieren, daß ſie bei Entlarvungen gerne den Mund hält. Dieſe Demoraliſierung fällt nicht allzuſchwer, denn das ſittliche Gefühl erleidet im Umgang mit Lügnern gar bald mancherlei Umwandlungen. Die Klugen und Lüſternen finden bald Freude an der Verſchmitztheit und machen den alten Schelmen ihre Kunſtſtücke nach. Die Leichtſinnigen und Bequemen gewöhnen ſich an den Anblick und bekümmern ſich wenig um das unſittliche Thun und Treiben, wenn ſie ſelbſt nicht beſonders darunter zu leiden haben, oder machen es ebenfalls ſelber mit. Die Furchtſamen erſchrecken, wenn ſie die Wut und Grauſamkeit der angegriffenen Heuchler kennen lernen und wagen darum nicht, den Mund wider ſie aufzuthun. Die Kleingläubigen laſſen ſich einſchüchtern durch die ſcheinbare Größe und Feſtigkeit des Lügenreiches und erklären jeden Kampf dagegen für nutzlos. Die Leidenſchaftlichen überſtürzen ſich; in blindem Eifer mißkennen ſie die Macht des Feindes und reiben ſich auf, indem ſie der guten Sache mehr ſchaden als nützen. Und an dieſe alle weiß der gewandte Lügner ſich hinanzuſchlängeln und ihre Charaktereigenſchaften ſeinen Zwecken dienſtbar zu machen, ſei es willig, ſei es, indem er ſie hinterliſtig mitmachen läßt.

So finden wir es begreiflich, warum als Symbol der Lüge ſeit je die giftige Schlange gegolten, welche ſchwächere Weſen vor dem Verſchlingen zu hypnotiſieren verſteht, und warum Mephiſto, der Teufel, ihre Perſonifikation iſt.

4. **Die ſoziale Lüge.** Häufig beobachtet man, daß zur Lüge befähigte Kinder durchaus nicht immer fähig ſind, alle Menſchen abſichtlich zu täuſchen. Mancher Knabe macht ſich kein Gewiſſen, ſeinesgleichen über einen unangenehmen Kameraden etwas Unwahres zu ſagen, zumal wenn er damit in Streit geraten iſt. Er würde es aber als gemein und ſchlecht empfinden, ſeinen Vater oder ſeine Mutter zu belügen, und er würde es mindeſtens als eine Unhöflichkeit fühlen, den Lehrer anzulügen. Ähnliches läßt ſich auch bei Erwachſenen beobachten. Die Lüge entſpringt hier der ſozialen Selbſterhaltung und gilt als erlaubt bei Völkern auf der Kindheitsſtufe, nicht ſelten auch in unſerm moraliſch unreifen politiſchen Parteiweſen, ja ſogar bei ſich befeindenden Staaten wie religiöſen Konfeſſionen. Und wenn auch nicht immer prinzipiell, ſo wird hier doch für gewöhnlich in der Praxis des Lebens die Idee von der Wahrhaftigkeit nur als eine Wahrhaftigkeit für ſich, für ſein Volk, ſeine Partei, ſeine Glaubensgenoſſen u. ſ. w. angewandt.

Vom Egoismus des Einzelweſens hat ſich hier der Nachdenkſame zwar erhoben zu einem erweiterten Egoismus; aber überwunden hat er den Egoismus nicht. Vater, Mutter, Geſchwiſter, Lehrer, Glaubensgenoſſe, Partei u. ſ. w. gehören ihm an. Die Selbſterhaltung, mit Nachdenken geübt, gebietet auch dieſen gegenüber aufrichtig zu ſein; ſie zu belügen, bringt perſönlichen Nachteil allerlei Art. Hierzu kommt die Gewöhnung, durch autoritative Machtgebote beſtärkt. Aber zu ſeinem und ihrem Gunſten andere Gemeinſchaften und Einzelmenſchen mit Worten zu täuſchen, liegt wiederum in ſeinem und der Seinen Intereſſe. Je höher nun die Einſicht über Zweckmäßigkeit ſteigt, je weiter man die Kreiſe zieht, als deren lebendiges Glied man ſich fühlt, deſto mehr wird man aus Zweckmäßigkeit der Selbſterhaltung ſich beſtreben, aufrichtig zu ſein auch gegen Andere. Der egoiſtiſche Utilitarismus kann ſich ſo erheben zu einem ſcheinbaren Sozialismus. Doch Schein wird er immer bleiben, auch wenn er das „einige Volk von Brüdern“ ſcheinbar umfaßt. So entſteht innerhalb einer Gemeinſchaft eine Moral, die in der Hauptſache eine Anpaſſungmoral iſt, aber doch innerhalb dieſes

Digitized by Google

Rahmens ethisch reine Gefühle entwickeln kann. Doch tief innerlich bleibt das kleine oder große Kind an der Fähigkeit und der Neigung zur Unwahrhaftigkeit gebunden. Sogar Religionen und Philosophieen liegen hier gefesselt.

5. Überwindung der Lüge durch Entfaltung des religiös-sittlichen Charakters. Von der Lüge erlöst kann man erst werden durch eine innere „Wiedergeburt", eine „Bekehrung" zu dem von Jesus von Nazareth verkündigten und auch von unseren großen deutschen Philosophen geteilten Glauben, daß die Unwahrheit etwas unbedingt Verwerfliches ist; daß die Nächstenliebe der Eigenliebe gleichsteht und darum diese zu überwinden also Selbstverleugnung zu üben ist, und daß die innere (sittliche) Vollkommenheit oder Herzensreinheit das unbedingt Höchste ist, welches uns darum auch statt Nutzen oder Glück Seligkeit bringt, ja, uns „Gott schauen" läßt.

Ich will Sulley (S. 247) zwar recht geben, daß ein Kind sich da, wo es „in einer gewohnheitsmäßig die Wahrheit sprechenden Gemeinschaft aufwächst, ganz unabhängig von der moralischen Belehrung eine Achtung vor der Wahrheit als etwas Üblichem zu erwerben pflegt", daß dort die Wahrheit „für den kindlichen Geist etwas Selbstverständliches, Nichtfragliches, ein Gesetz ist, das sich in die Gewohnheiten des täglichen Lebens eindrängt, an deren Mißachtung er niemals denkt." Aber wie, wenn das Kind aus dieser Umgebung heraus muß, in die Schule, ins Leben? Wird es dann Stand halten? Oder soll es dort auch wie in der glücklichen familiären Umgebung mit dem Strome schwimmen? Und wo soll die öffentliche Sprache ihr Gewöhnungsmuster für Aufrichtigkeit hernehmen? Hier lassen uns „Anpassung" und „Entwickelung" im Stich. Hier machen Utilitarismus, Eudämonismus, ethische Kultur, evolutionistische Ethik u. s. w. Bankerott. Hier kann nur schützen und retten ein religiöser Glaube an ein absolutes Wissen (Ps. 139) und an ein absolutes Gewissen, in Verbindung mit sozialer Gesinnung. Damit soll nicht gesagt sein, daß das Bekennen eines solchen Glaubens ein Schutz- und Heilmittel gegen jede Unlauterkeit ist; denn leider ist ein solches Bekenntnis zu oft nur eine suggerierte Unwahrheit oder gar eine bewußte Lüge. Nur der Glaube selbst als sittliche That kann es sein. Auch ist mit einer solchen Wendung in Überzeugung und Wille noch nicht jede Unwahrhaftigkeit überwunden; es ist damit zunächst nur die Möglichkeit zur Überwindung gegeben. Der Kampf der „beiden Seelen in unserer Brust" will täglich aufs neue bis zum vollendeten Siege gekämpft sein. Dem von der schleichenden Sünde der Lüge gilt vor allem das Psalmwort: „Herr, wer kann merken, wie oft er fehle? Verzeihe mir die verborgenen Fehler!"

Wer sich aber in jene Sphäre emporzuschwingen vermag, in dessen Busen wird die Wahrheit den Sieg behalten. Und wenn er ja aus Schwachheit fehlen sollte, wird doch in ihm die Sünde nicht herrschen. Gegen die Lüge des natürlichen Lebens aber wird, um mit Bismarck zu reden, selbst der Feldmarschall vergebens kämpfen.

Zur Überwindung der Lügen sind Ideen als treibende Kräfte nötig, die jenseits des Naturgeschehens, jenseits von Nützlichkeit, Anpassung und Zweckmäßigkeit liegen. Sie sind uns gegeben in einer absoluten Ethik, gleichviel ob wir sie mit frommem Gemüt als eine übersinnliche Gottesoffenbarung gläubig hinnehmen, wie es den meisten nicht philosophisch geschulten oder veranlagten Menschen nur möglich sein wird, oder ob wir sie mit Kant, Herbart und anderen Philosophen in der Gewissensanlage, dem „Ebenbilde Gottes" in dem Menschen, vorerst empirisch suchen.

6. Die Lüge und die sittlichen Ideen. Hierbei drängt sich uns aber die Frage zur Beantwortung auf, ob und dann unter welchen Umständen auch bei einem gläubigen oder den sittlichen Idealen ernstlich nachstrebenden Menschen Kollisionen mit den Forderungen unbedingter Wahrhaftigkeit eintreten können, ja eintreten müssen. Um gleichzeitig zu zeigen, wie eine philosophische absolute Ethik sich zu der Frage der Lüge stellt, wollen wir bei der Beantwortung dieser Fragen im wesentlichen den vortrefflichen Gedanken des Herbartianers Tepe folgen.

Die Idee der innern Freiheit verlangt die Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst und verabscheut in und an ihm jede Entzweiung; sie verwirft darum auch das Lügen wie jede andere Art der Unaufrichtigkeit. So lange sie allein das Wort hat, gestattet sie keinerlei Ausreden. Wie Goethes Iphigenie, so weist sie alle Verstellungen, die eine Beschönigung und Rechtfertigung der Lügen sein sollen, entschieden zurück. Sie mag nichts hören von der sog. Notlüge, von der jesuitischen Reservatio mentalis, von dem Irreleiten durch listiges Reden und Handeln, und wenn auch die übrigen Ideen

Digitized by Google

mit ihr übereinstimmen und sie unterstützen, so verwirft sie das Lügen, das Leugnen der Wahrheit, den Widerruf ausgesprochener Überzeugung, auch, wenn die teuersten Güter davon abhängen, auch, wenn das Leben selbst dadurch gerettet werden kann.

Die Idee der Vollkommenheit betrachtet die Willensstärke und Willenshoheit mit Wohlgefallen, die Willensschwäche und -Niedrigkeit dagegen mit Mißfallen. Sie muß darum überall Lug und Trug und Verrat verabscheuen und die Wahrhaftigkeit lieben und pflegen. Ein Achilles verstellt sich nimmer; ein Epaminondas sagt nicht einmal im Scherze die Unwahrheit; ein Fabricius entlarvt selbst die Arglist wider den Feind; ein Konrad III. läßt sein Kaiserwort nicht drehen und deuteln; ein Karl V. hält auch dem Erzketzer sein Wort; ein Hutten stört furchtlos in das Nest der Dunkelmänner; ein Lessing hat die edle Leidenschaft, überall der Wahrheit nachzuspüren, ein Stein den Mut, selbst Fürsten und Königen offen seine Meinung zu sagen, und Kaiser Wilhelm I. gelobte, der solle ihm der liebste Freund sein, der ihm stets die Wahrheit sage, auch wenn sie wehe thäte.

Einem hochherzigen, tapferen, von der Idee der Vollkommenheit beseelten Manne erscheint die Lüge, erscheinen Kniffe und Pfiffe, Listen und Ränke als ein entehrendes Brandmal, als schändende Zeichen von Schwäche, Feigheit und niedriger Gesinnung; und er begreift nicht, wie durch ehrlose Genossen die eigene Unehre verringert werden könne.

Die Idee der Vollkommenheit verabscheut die Rolle derer, die ängstlich nach der herrschenden Meinung wie nach der Meinung der Herrscher ausschauen und fügsam ihr gemäß die Farbe wechseln; die aus Furcht oder aus Byzantinismus, wie es verlangt wird, schwarz weiß und weiß schwarz nennen; die um schnöden Lohn die große und kleine Geschichte fälschen; die aus dem Betrügen und Lügen ein Gewerbe machen. Die Idee der Vollkommenheit duldet keinen bloßen Schein, sie verwirft die Kleinen, welche sich durch den Anschluß an Große groß machen wollen, die Schwachen, welche die Sprache der Starken reden; die Furchtsamen, die sich kühner Thaten rühmen; die Unwissenden, die sich den Schein der Gelehrsamkeit geben; die Leeren, welche die Miene innerer Tiefe und Fülle und Hoheit annehmen; die Eiteln, welche mit Flitterstaat prunken und sich mit fremden Federn schmücken; die Ruhmredigen, welche von nichts viel Aufhebens und aus dem Glück ein Verdienst, aus der Not, ja selbst aus der Untugend eine Tugend machen; die Schleicher und Schmeichler, welche sich auf krummen Wegen empor arbeiten; die Niedrigen, welche andere verkleinern, um sich zu erhöhen; die Übelthäter, welche Unschuldige anschwärzen, um sich weiß zu brennen.

Die Idee der Vollkommenheit weist auch die zurück, welche auf der Höhe stehen, wenn sie mit ruhigem Blick Vertrauenden ins Gesicht lügen und mit spöttischem Achselzucken alle Verpflichtungen gegen die, welche sie für wehrlos halten, von sich werfen können. Sie ist wahrhaftig und haßt alle Zerrbilder menschlicher und männlicher Größe. Darum kann sie keinerlei Unlauterkeit irgendwie rechtfertigen.

Dennoch verurteilt sie nicht alles, was Lüge genannt werden mag. Sie hat nur die Gesinnung im Auge und kümmert sich darum nicht um Worte. Darum muß sie den dichterischen Gebrauch der Worte billigen, auch, wenn er mit dem wirklich geschehenen in Widerspruch steht. Sie lobt darum die Redner, welche sich der Ironie geschickt bedienen; die Erzähler, welche wunderliche Einfälle mit ernster Miene als geschichtliche Ereignisse vortragen; die Schauspieler, welche im Simulieren und Dissimulieren Meister sind; die Künstler, welche nie Geschehenes und nirgends Geschehenes als wirklich darstellen; die Muse, die

„das düstre Bild
Der Wahrheit in das heitre Reich der Kunst
Hinüberspielt, die Täuschung, die sie macht,
Aufrichtig selbst zerstört und ihren Schein
Der Wahrheit nicht betrüglich unterschiebt."

Auch die Idee des Wohlwollens treibt zur Wahrheit und Wahrhaftigkeit und dämpft die Lüge; denn die Wahrheit ist ja ein ewiges Gut der Menschheit; nach ihr sehnt sich jede unverdorbene Natur und scheut keine Mühe, um in ihren reinen Äther zu gelangen. Die Lüge dagegen raubt Sicherheit und Vertrauen, sie zerstört Frieden und Freundschaft und erzeugt Haß und Streit; sie ist ein Gift, welches die Gemüter verdirbt, die schönsten Verbindungen auflöst und die höchsten Güter, Sprache, Kunst, Wissenschaft, Gesetz und Religion in Übel umwandelt. Alle Menschenfreunde müssen darum Freunde der Wahrheit und Feinde der Lüge sein.

Weil aber die Idee des Wohlwollens sich um Grundsätze als Grundsätze nicht kümmert, sondern nur das Wohl anderer im Auge hat, so kann es kommen, daß sie in einzelnen

Digitized by Google

Fällen eine Unwahrheit nicht scheut. Wo die Offenbarung der Wahrheit Menschenwohl gefährden und zerstören würde, ist sie zum Verschweigen, zum Verhüllen zum scheinbaren Anerkennen des Irrtums und des Aberglaubens genötigt; oder um eine unschädliche Freude, einen Scherz, eine freudige Überraschung zu bereiten, oder um durch Schaden klug zu machen, gestattet sie auch wohl eine kurze Verstellung und Vermummung. Aber sie schützt zugleich vor Leichtsinn in solchen Dingen; denn sie weiß, daß egoistische Lügner sich auf das Beispiel anerkannter Menschenfreunde berufen haben und allerlei wohlwollende Absichten zur Beschönigung ihrer Absichten vorschützen würden. Denn die Selbstsucht, das Übelwollen, der Haß und die Arglist (also das Gegenteil des Wohlwollens) legen nicht selten die Maske des Wohlwollens, der Freundschaft und der Fürsorge an. Sie will in jenen Fällen weder selbstsüchtige Zwecke verfolgen, noch andere irgendwie täuschen. Jener Schein der Unaufrichtigkeit bleibt darum Schein.

Die Idee des Rechts verbietet ebenfalls das Lügen, weil sie Streit verabscheut, und fordert Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit und Treue, weil sie Frieden und Ordnung will. Nur da, wo die Idee des Rechts keine absolute, sondern eine relative ist, und die ethische Idee verwechselt wird mit dem Ethos, das in einer Rechtsgesellschaft lebt, scheint sie Lüge und Unwahrhaftigkeit gegen Fremde, gegen Untergebene und gegen sozial Abhängige zu billigen. Hier wird Unsinn für Vernunft und Plage für Wohlthat ausgegeben. Hier wird die Idee des Rechts verwechselt mit dem Mißbrauch der Rechte, die einer besitzt.

Die Idee der Billigkeit verbietet, irgend jemand zu beleidigen, der uns nicht absichtlich weh thut, und gebietet, jede Wohlthat mit Gleichem zu vergelten. Darum verurteilt sie mit besonderem Nachdruck jede Lüge, wodurch Unschuldige gekränkt werden, sie verbietet Lug und Trug und Verrat gegen alle, die uns Vertrauen schenken und auf Wahrhaftigkeit und Treue rechnen und rechnen dürfen.

„Die Treue, sag' ich euch,
Ist jedem Menschen wie der nächste Blutsfreund,
Als ihren Rächer fühlt er sich geboren,
Nur an die Stirne setzt ihm die Natur
Das Licht der Augen; fromme Treue soll
Den bloß gegebenen Rücken ihm beschützen.

So sehr nun auch die Idee der Billigkeit alles Lügen verabscheut, wodurch Unschuldige verletzt werden, so gleichgültig ist ihr die Lüge dann, wenn niemand dadurch gekränkt wird, wenn ihr Mißtrauen und Unglaube gegenüber steht. Sie läßt es gern geschehen, daß Jemand ergötzliche Jagdgeschichten erzählt; sie untersagt es keinem Spaßmacher, für einen Augenblick eitle Erwartungen zu erregen. Sie macht keinem Taschenspieler ein Verbrechen daraus, wenn er seine Zuschauer, die ja in der That betrogen sein wollen, hinter das Licht führt. Betrüger wieder zu betrügen kann sogar als eine angemessene Vergeltung erscheinen, wenn man nicht nach der Idee der Vollkommenheit sich selbst für zu gut halten würde, um einem Betrüger gegenüber Gleiches mit Gleichem zu vergelten. Ja, es gibt im Leben Verhältnisse, in denen die Idee der Billigkeit Wahrhaftigkeit und Treue und ihr Gegenteil zugleich fordert, Verhältnisse, in denen nach ihrem Urteil allein das Recht und die Verpflichtung zu lügen und die Verpflichtung die Wahrheit zu sagen und sein Gelübde zu erfüllen — einander die Wage halten. In solchen peinlichen Lagen nun, wie sie auch Schiller in seinem Wallenstein anschaulich macht, klügelt der gradsinnige Mensch nicht, verläßt er sich nicht — wenn er mündig ist — auf den Rat und das Urteil der draußen Stehenden, richtet er sich nicht blindlings nach dem Verhalten Anderer in ähnlichen, aber selten ganz gleichen Fällen; sondern er beruft die Gesamtheit der sittlichen Ideen, weckt, wie er es gewohnt ist, sein ganzes sittliches Gewissen und überläßt sich dann, — in der Weise des Max Piccolomini — sich selbst getreu — entschlossen seiner Entscheidung. Freilich geht der Gewissenhafteste, sei auch die Entscheidung die richtigste, die gedacht werden kann, nie ohne Schmerz aus einer solchen Verwickelung hervor; denn immer sagt ihm sein schlichtes Gefühl: Die Lüge, die Untreue, auch die unvermeidliche, ist häßlich.

So findet zur Beunruhigung der Verehrer der Wahrheit eine Übereinstimmung der Ideen nicht immer statt. Nicht selten widerstreiten sie vielmehr einander, stets paarweise, teils in anderen Gruppen; bald in einzelnen Menschen, bald unter mehreren. So geschieht es z. B. wohl, daß die Idee der Billigkeit eine Täuschung fordert, während die Idee der inneren Freiheit sich dagegen sträubt und die Idee der Vervollkommenheit Offenbarung derselben verlangt. Ja, zuweilen geraten die Ideen sogar mit sich selbst in Widerspruch; so daß z. B. ein wohl-

Digitized by Google

wollender Erzieher nicht weiß, ob er einem arglos fragenden Zögling die Wahrheit sagen soll oder nicht.

Doch solche auseinandergehende und widersprechende Urteile und Weisungen der Ideen treten nun in einer theoretischen Betrachtung zwar ähnlich wie in Grammatiken die Ausnahmen neben den Hauptregeln gar breit hervor; in dem weiteren praktischen Leben sind sie jedoch verhältnismäßig selten. Sie auch da ausfindig zu machen, wo sie sich für einen schlichten Sinn nicht finden, und bis zur Unvereinbarkeit zu schärfen, ist ein Kunstgriff der Sophisten, welche so die Gewissen zu verwirren und zu betäuben suchen. Sie überhaupt ganz leugnen, zeugt mehr von einem engen Gesichtskreis und einem dreisten Munde, als von sittlicher Durchbildung und einer Wahrhaftigkeit, die auch eine solche Lüge, wodurch scheinbar das allgemeine Verbot der Lüge befestigt wird, durchaus nicht gestattet. Ein allseitig gebildetes, durch einen umsichtigen Verstand erleuchtetes Gewissen erkennt dagegen, wie im allgemeinen, so auch für den Wahrheitsfreund Kollisionen als möglich an: stellt aber zugleich die Aufgabe, denselben durch Wachsamkeit vorzubeugen, ehe sie eintreten; sie mit Besonnenheit und sittlichem Takt zu lösen, wenn sie vorhanden sind, und — falls im Gedränge der Welt die kindliche Reinheit der Seele nicht bewahrt werden kann, — wenigstens die Wahrheitsliebe das ganze Leben hindurch zu retten. Die reine absolute Wahrheit und Wahrhaftigkeit ist nicht eine Thatsache der Empirie, des „Schauens", sondern des religiösen Glaubens. Sie ist, um mit Lessing zu reden, bei Gott allein, zu dem der Gläubige strebt.

B. **Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit als pathologische Erscheinungen.** Alle bisher gekennzeichneten Erscheinungsformen der Lüge sind physiologischer Art. Sie treten auf oder können auftreten bei geistig gesunden und normal veranlagten Menschen, obwohl sie zur Entartung des Seelenlebens beitragen können. Sie entstehen zumeist bewußt oder auch unbewußt nach dem Prinzip der Zweckmäßigkeit für die Selbsterhaltung oder aus der Kollision verschiedener sittlicher Pflichten.

Die Lüge kann aber auch pathologischer Natur sein: ihre Ursache kann liegen in einem von der Norm abweichenden oder pathologisch veränderten Zustande des Gehirns oder seiner Funktionen. Doch darf dabei nicht übersehen werden, daß die Grenze zwischen dem Gesunden und dem Krankhaften sehr flüssig ist, sowie, daß in beiden Fällen das psychische Geschehen im Grunde nach denselben psychologischen Gesetzen erfolgt.

Eine pathologische Lüge kann zunächst auftreten als eine krankhafte Erinnerungsentstellung. Wirkliche Erlebnisse erleiden in der Erinnerung wie bei der Reproduktion wahnhafte Entstellungen. Wenn ein Kind irgend einen Vorgang erlebt hat, so schmückt seine Phantasie ihn mehr oder weniger bewußt aus. Bald kann es Phantasie und Wirklichkeit nicht mehr unterscheiden. Soll es den Vorgang später wiedererzählen, so entstellt es ihn in bestem Glauben. Jede Einzelheit der Erzählung wird dabei aufs heiligste beteuert.

Diese phantastische Entstellung kann noch vergrößert werden durch Gedächtnisschwäche, die es an Reproduktionstreue fehlen läßt.

Die Lüge kann ferner auf einer Erinnerungstäuschung beruhen. Völlig freie Erinnerungen werden als wirkliche Erlebnisse geglaubt und berichtet. Das eine Kind fabelt in seinem kindlichen Jägerlatein oder gleich dem Maniakalischen allerlei große Thaten, die es ausgeführt, oder allerhand große Erlebnisse, die es durchgemacht haben will. Ein anderes findet gleich dem Melancholiker in der Angst allerlei Schlechtigkeiten, die es begangen haben will. Doch sind das nicht immer Täuschungen, sondern oft gehen sie in bewußte, ja absichtliche Entstellungen über.

Bei psychopathisch Belasteten besteht oft auch ein innerer Drang, das gerade Gegenteil jedesmal von dem zu sagen, was man denkt und im Grunde sagen will. Die Unwahrhaftigkeit tritt hier auf als Zwangshandlung. Oft vereinigt sich hier wohl ein ungestümer Impuls mit einem starken Widerspruchsgeist, der bei manchen zur anderen Natur werden, aber auch auf physiologischem Boden sich teuflisch steigern kann. „Es ist der böse Geist, der stets verneint."

Ist die Wirkung der Suggestion bei der Erzeugung der Lüge bei gesunden Kindern und Erwachsenen schon auffallend, so ist sie es noch mehr bei psychopathisch veranlagten Naturen. Dinge, welche solche Kinder hören, zumal, wenn sie von autoritativer Seite, von Eltern, Lehrern u. s. w. ausgesprochen werden, werden geglaubt als von ihnen selbst beobachtete Thatsachen. Solche Täuschungen des kindlichen Gedächtnisses seitens gemeiner, den Lehrern feindlicher Mütter haben schon manchen unschuldigerweise in üblen

Digitized by Google

Verruf, ja auf die Anklagebank gebracht. Auf die Leichtigkeit, bei solchen Kindern falsche Zeugnisse zu suggerieren, sollte weit mehr die Aufmerksamkeit gelenkt werden, als es bisher geschehen ist. (Vergl. u. a. Oppermann in Heft 4 der Kinderfehler, Jahrg. 1897.)

Oft ist die Lüge auch ein psychisches Degenerationszeichen. Der erblich Belastete hat häufig ein lebhaftes Phantasieleben im Wachen wie im Traum. Das steigert sich manchmal sogar bis zu Illusionen und Hallucinationen, deren Unwirklichkeit bald eine bewußte, bald eine unbewußte ist. Ein solcher Mensch dichtet vermöge seiner Phantasie oft in die Wirklichkeit hinein. So entsteht ein krankhaftes Renommieren und Lügen. Die ethischen Vorstellungen, welche bei normalen Menschen hemmend wirken, besitzen bei degenerierten oft keinen Gefühlston oder nur einen sehr schwachen oder einen pathologisch abweichenden und damit haben sie ihren Einfluß auf das Handeln verloren, auch wenn sie theoretisch und sprachlich noch im Bewußtsein vorhanden sind, oder sie wirken im zweiten Falle ethisch verwirrend auf dasselbe ein. Solche Hemmungen und Entartungen der ethischen Gefühlstöne, oft in Verbindung mit leichten Intelligenzstörungen, führen zu hochgradiger Verlogenheit. Wie die ethischen Gefühlstöne am spätesten sich entwickeln und bei manchen angeborenen Schwachsinnsformen oft gar nicht zur Entfaltung kommen, so gehen sie beim erworbenen Schwachsinn und anderen Degenerationsformen auch wieder zuerst verloren. Insbesondere ist beim Alkoholismus die zunehmende Unwahrhaftigkeit ein Zeichen der beginnenden Entartung. Jugendliche Alkoholisten werden gar bald abgefeimte Heuchler und Lügner, längst, bevor die Intelligenz merkliche Schädigungen erleidet, sowohl aus physiologischen Ursachen (Verheimlichung, Verschaffung von Geld u. s. w.) als aus pathologischen Veränderungen, die der Alkohol bewirkt.

Ein ähnliches gilt von manchen Kindern, die mit den leichteren Graden des Schwachsinns (Debilität) behaftet sind: viele von ihnen sind Meister der Lüge und Intrigue. Ein gewisser Grad von Intelligenz ist noch vorhanden, um die Gedankenfälschungen vollziehen zu können; ja oft zeigt sich bei solchen geradezu eine besondere Begabung für derartige entstellende Gedankenverknüpfungen, wenngleich auch bei näherer Prüfung gerade bei ihnen das Sprichwort von der Kurzbeinigkeit der Lügen sich bewahrheitet. Es fehlt aber das Maß der Denkfähigkeit, um die Thorheit der Lügereien einzusehen oder die Folge derselben zu ermessen. Erst recht fehlt die sittliche Bremse: die ethischen Begriffe und Gefühle — die ethischen Ideen — sind außerordentlich oberflächlich oder fehlen gänzlich; erst recht geben sie dem Charakter kein Rückgrat. Solche Kinder sind ein Spielball bald ihrer Impulse, bald der zufälligen und sinnfälligen Einwirkungen von außen.

Die gewandtesten pathologischen Lügner finden wir aus gleichen und ähnlichen Ursachen unter den hysterisch (und epileptisch) Degenerierten. Zunächst begünstigt der Vorstellungsablauf bei Hysterischen den Hang zur Lüge. Es fehlt oft die logische Kohärenz und Konsequenz des Denkens. Wenn auch die Intelligenz intakt bleibt, leicht und oberflächlich werden doch die Vorstellungen aneinandergereiht und miteinander verknüpft. Unentwickelte Wahnvorstellungen schieben sich dann und wann dazwischen. Die vorhin erwähnten Erinnerungsentstellungen sind ungemein häufig.

Sodann verleiten krankhaft veränderte und wie das Wetter umschlagende Gefühlstöne und -Stimmungen die Hysterischen zur Verlogenheit. Durch das Auftauchen eines für den Augenblick ganz bedeutungslosen Erinnerungsbildes oder -Ereignisses kann ein jäher Umschwung der Stimmung stattfinden. Die mittleren Gefühlstöne fehlen. Leidenschaftliche Liebe wechselt mit glühendem Haß. Ab- und Zuneigung für Personen wie für Gegenstände werden durch kaum merkliche Vorstellungen oder Empfindungen verändert. Naturgemäß überwiegen dabei die egoistischen Gefühle. Soziale Gefühle oder gar objektive Interessen existieren kaum. Dagegen beanspruchen solche hysterisch veranlagten Kinder, daß die Umgebung das höchste Interesse und Mitleid für sie bekunde. Daraus entspringt ihre Sucht zu übertreiben und ihre Neigung zu theatralischem Gebahren. Ethische Gefühlstöne abstrakter Begriffe haben fast gar keine Macht mehr über sie. Die Pflicht, die Wahrheit zu reden, hat darum auch keinen Einfluß mehr. Die augenblicklichen Gefühlstöne sinnlicher Reize beherrschen sie vollständig. Die Empfindungen erfahren zudem oft illusionäre und die Vorstellungen manchmal hallucinäre Fälschungen. Das alles aber ist geeignet, den Denkinhalt zu verfälschen und mit diesen falschen Prägungen die Umgebung zu täuschen, bewußt und unbewußt. Daraus erklärt sich die große

Digitized by Google

Unwahrhaftigkeit mancher Hysterischen. Die Angaben werden nicht durch den objektiven Zusammenhang der Erinnerungsbilder bestimmt, sondern durch die augenblicklichen Gefühlstöne und durch die auf krankhafter Phantasiethätigkeit beruhende Neigung zu Erinnerungsentstellungen. Lüge und Betrug vollziehen sich oft, ohne daß die Hysterischen sich bewußt sind, daß sie lügen oder betrügen; oft werden sie sich dessen bewußt und dann kommt zu der krankhaften noch die absichtliche Lügerei. Solchen kann man dann kein Wort mehr glauben.*)

Diese hysterischen Lügen sind zwar wie die Hysterie als solche unter den Mädchen weit mehr verbreitet, als unter den Knaben, sind aber auch bei diesen durchaus keine seltene Erscheinung.

Wenn überhaupt dazu nicht verführte Kinder wiederholt aus einem unzweckmäßigen Beweggrund absichtlich Lügen erfinden, so ist das etwas Widernatürliches, und solche gemeine Lügenhaftigkeit als spontane Erscheinung geht meistens hinüber in das Gebiet des Pathologischen. Der Erzieher sollte das nie vergessen.

4. Die erziehliche Behandlung der Lüge. Die Behandlung folgt zum Teil von selber aus der Erforschung der Entstehungsursachen. Diese nach Möglichkeit zu beseitigen, ist und bleibt darum das Erste der pädagogischen Heilbehandlung. Doch ist die Behandlung der physisch-pathologischen Ursachen Sache des Nervenarztes.

Die unvorsichtige Wahl der Eltern läßt sich auch bei lügenhaften Kindern nicht mehr rückgängig machen. Wohl aber kann der Erzieher an die Elternliebe appellieren, doch in der familiären Umgebung ja alles zu vermeiden, damit der gefährliche Keim der Lüge keine autorative Nahrung finde.

Die zügellose Phantasie der Kinder läßt sich durch Wahl der Beschäftigungen, der Erzählungen und der Lektüre hemmen. Der Behauptung, daß die Märchen zur Lüge verführen, kann ich nicht beipflichten. Gewiß wird eine Überfütterung mit Märchen, namentlich mit solchen, welche sich für Kinder gar nicht eignen, wie namentlich auch mit Indianergeschichten und später mit Schauerromanen zu einer Entartung der Phantasie und der ethischen Gefühlstöne wie zu einer Verwirrung der ethischen Begriffe führen und das hysterische Lügen sehr begünstigen; aber eine schulmäßige Behandlung von Märchen, etwa wie Reiu sie für das erste Schuljahr verlangt, ganz verwerfen, heißt das Kind mit dem Bade ausschütten. Die Phantasie des Kindes soll und muß belebt und befruchtet werden. Dazu sind Märchen, Fabeln und Wundererzählungen sehr geeignet. Doch soll sich der Lehrer hüten, dichterische Wahrheit und wirkliches Geschehen als dasselbe hinzustellen. Er muß seinen Unterricht vielmehr so gestalten, daß beim Kinde der Glaube an die sittliche Wahrheit bleibt, wenn die Frucht vom Baume der Erkenntnis den Zauber des Gewandes als nicht wirklich existierend hat kennen gelehrt. Ja, die Schule muß im Interesse der Wahrhaftigkeit noch weit mehr als es geschieht, das Interesse für alles Symbolische und dessen Wahrheiten wecken, damit die Phantasie sich in demselben ausleben kann und sie sich nicht auf Gebiete zu verirren braucht, die als wirklich geglaubt werden sollen und dann schließlich mit jenem Gewande auch angezweifelt und über Bord geworfen werden.

Für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit ist vor allem das Beispiel wichtig. So lange das Kind an die unbedingte Wahrhaftigkeit seiner Erzieher glaubt, gewöhnt es sich nicht bloß aus Nachahmung an Aufrichtigkeit, sondern dieser Glaube wird ihm auch in den Versuchungen des Lebens als Schutzengel umgeben. Der Lehrer scheue sich nicht, Irrtümer vor den Schülern zu bekennen; die intellektuellen Mängel werden die Schüler ihm schon nachsehen, nicht aber die sittlichen. Im Hinblick auf die Wahrhaftigkeit lasse er darum sein Wort „heilig sein“ und „wie die Lüge seinen Mund entweihn“. Nur dann kann es ihm gelingen, der Haus- und Schulluft und nicht bloß dem Wortschatz des Kindes den Spruch von „dem häßlichen Schandfleck“ der „gemein ist bei ungezogenen Leuten“, einzuprägen.

Nicht das gewöhnliche Moralisieren, wohl aber das Hineinbilden jenes christlich-religiösen Geistes in die Lebensanschauung und Lebensführung des Zöglings wird diesen befähigen, auch in den starken Versuchungen mit dem kleinen George Washington zu sprechen: „Ich mag nicht lügen.“ Wenn das gelingt, so hat der Zögling in dem Glauben an das absolut Gute wie Faust den Punkt gefunden, von wo aus „der Geist mit Geistern streiten darf.“ „Im Tempel der Wahrheit erneuern solche

*) Man vergl. insbesondere den „interessanten Fall des Stehlens“ von Protitsch in Heft III der Kinderfehler. Jahrg. 1897.

Digitized by Google

Freunde der Wahrheit täglich ihre Wahrheitsliebe und haſſen die Lüge im höchſten Alter wie in der friſcheſten Jugend, Friede machen ſie dann nie mit dieſem Feinde des Menſchengeſchlechts, der ihnen die teuerſten Güter raubt und verdirbt. Sie fürchten ihn aber auch nie, wie prächtig er daſtehe, wie drohend er ſich geberde; denn ſie wiſſen, daß ſein Reich inwendig hohl iſt und früher oder ſpäter zuſammenſtürzen muß. Glaubensmutig und beſonnen treten ſie ihm vielmehr überall entgegen, wo ſie des Sieges gewiß ſind, auch, wenn ſie ihn nicht ſelbſt erleben." (Tepe.)

Vor allen Dingen wecke der Erzieher in dem Zöglinge Vertrauen und bekämpfe das Mißtrauen. Vertrauen ſoll der Zögling dem Erzieher, daß er mit ſeinen Fehlern und Schwächen väterliche Geduld haben werde, daß er bei ihm Teilnahme und wohlwollende Zurechtweiſung finde. Mißtrauen gegen den Erzieher und Furcht vor harter und ungerechter Strafe macht dagegen den Zögling feig, verſchlagen, hinterliſtig und verlogen, bewirkt alſo ſtatt Beſſerung das Gegenteil.

Vertrauen ſoll ſodann der Zögling zu ſich ſelbſt gewinnen. Er ſoll ſo viel Selbſtgefühl haben, daß er die Lüge unter ſeiner Würde hält und daß er es als etwas Selbſtverſtändliches betrachtet, daß jeder ihm aufs Wort glaubt. Ein zur Unwahrhaftigkeit neigendes Kind muß vor allen Dingen zur Idee der inneren Freiheit erzogen werden, die da liebt und lobt die Übereinſtimmung des Menſchen mit ſich ſelbſt, in und an ihm aber Entzweiung verabſcheut, die darum das Lügen verwirft und die Aufrichtigkeit preiſt und empfiehlt; die immerfort mahnt: „Sei ſchlicht und einfältig; ſei dir ſelbſt gleich; ſei natürlich, ſei offen, treu und wahr; ſprich, wie du denkſt und fühlſt; zeige dich wie du biſt; widerſprich nicht dir ſelbſt; lüge nicht; ſage nicht aus, was du nicht weißt; behaupte nicht, was dir zweifelhaft iſt; äußere und bekenne nicht, was du nicht fühlſt und nicht glaubſt; gelobe nicht, was du nicht halten willſt. Kein Ja komme über deine Zunge, wenn eine innere Stimme nein ruft; nie nenne ſauer, was ſüß iſt, und ſüß, was ſauer iſt; nie Finſternis Licht und Licht Finſternis; gieb nicht für dein eigenes Urteil aus, was du anderen nachſprichſt und ſchreibe dir überhaupt nicht zu und laſſe dir zuſchreiben, was du nicht haſt und nicht biſt und nicht kannſt. Verleugne aber auch nicht, was dein iſt. Verbirg nicht, was in deinem Kopf und Herzen lebt und treibt; verhehle nicht deine Bewunderung und deinen Abſcheu, deine Freude und deinen Schmerz, deine Hoffnung und deine Furcht. Sei nicht zweizüngig; ſage nicht mit einem Munde ja und nein; rede nicht wie ein Chriſt mit Chriſten und wie ein Heide mit Heiden; verſichere nicht öffentlich, was du insgeheim leugneſt; lobe nicht heute, was und wen du geſtern getadelt haſt. Sei auch nicht zweideutig, indem du abſichtlich unklare und doppelſinnige Wörter und Wendungen gebrauchſt oder wiſſentlich deiner Rede für dich einen anderen Sinn unterlegſt, als für deinen Zuhörer. Weg mit Verſtellung und Heuchelei, mit Augendienſt und Scheinheiligkeit. Meide jeden falſchen Schein und zeige dich — auch vor dir ſelbſt — nicht anders, als wie du biſt: nicht größer und nicht kleiner, nicht ſtärker und nicht ſchwächer, nicht glücklicher und nicht unglücklicher, nicht beſſer und nicht ſchlechter. Zeige keine Herzlichkeit, wo du gleichgiltig biſt; kein Vertrauen, wo du Argwohn hegſt; keine Achtung, wo du verachteſt; keine Liebe, wo du haßt. — Erkenne ebenfalls bei anderen die Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit als ſchön und löblich an. Rühme die Gradheit und nenne ſie nicht Grobheit und Ungeſchliffenheit. Preiſe die Herzenseinfalt derjenigen, die beim Anblick eigener Falſchheit erblaſſen und erröten und lache nicht über den Mangel an Verſtellungskunſt. Lobe die Kindlichkeit und Natürlichkeit; weiſe ſie auf die Schönheit eines ungeſchminkten Weſens, einer ungekünſtelten Sprache, und mache darauf aufmerkſam, wie Offenheit das Herz entlaſtet und das Antlitz aufhellt. Dagegen tadele die Unnatur und Lüge wo du ſie auch antreffeſt, wie allgemein, wie reizend ſie auch ſei, und mache nie gute Miene zum falſchen Spiel. Reize niemand zur Unwahrheit, indem du forderſt, was er nicht hat und nicht leiſten kann und nicht zu haben und zu leiſten braucht, oder indem du mißbilligſt, was ihm eigentümlich iſt und bleiben darf. Noch weniger aber verlange, was einer geſunden Natur zuwider iſt: Eigenſchaften, Intereſſen, die ſich gegenſeitig ausſchließen; ein Reden und Thun wider die Überzeugung, wider das Gewiſſen." (Tepe S. 390.)

Erziehung zur inneren Freiheit heißt aber nicht Erziehung zur äußeren Ungebundenheit. Ganz im Gegenteil verträgt ſich mit derſelben ſehr wohl eine ſorgfältige Aufſicht und Beobachtung der Kinder, die notwendig iſt, um die

Digitized by Google

Lügen zu verhüten und die lügenhaften Kinder zur Wahrhaftigkeit zu führen. Oft werden unmündige Kinder wie mündige behandelt. Sie haben ihren vertrauten Verkehr, ihren geheimen Briefwechsel, ihr Taschengeld, worüber sie keine Rechenschaft abzulegen brauchen u. s. w. Hinterdrein wundert man sich, daß solche Kinder schließlich lügen, verheimlichen, veruntreuen, hintergehen und bei Gelegenheit unterschlagen. Wer noch unmündig ist, muß unter der Mund, d. i. der sorgfältigsten fürsorgenden Aufsicht Mündiger stehen. Ist das in materiellen Dingen schon notwendig, ja gerichtlich geboten, wie vielmehr in den höchsten und heiligsten Dingen? Wenn ein Kind gegen Eltern und Erzieher Geheimnisse haben kann, so liegt darin schon an sich eine Unlauterkeit, die allmählich zu offenbaren Verheimlichungen und Täuschungen führt. Fühlt ein Kind sich dagegen als wirkliches Kind seiner Eltern, als ein seelisches und körperliches Stück von ihnen, und anerkennt es in dem Lehrer deren Stellvertreter, so sind Geheimnistuereien undenkbar und so hat es in dieser Anlehnung den sichersten Schutz gegen jede Art von Unlauterkeit, sofern die elterliche und Schul-Autorität wirklich sittliche Autoritäten sind.

Die Aufsicht und Beobachtung der Kinder darf aber keine drückende, belästigende sein. Das führt nicht zur Aufrichtigkeit. Der Aufsichtführende soll stets als gern gesehener Freund den Beaufsichtigten erscheinen, dem man gerne alles offen darlegt; denn er soll nicht hemmen und unterdrücken, sondern befreien und fördern. Leider aber wird vielfach von Lehrern in Schulen und Anstalten die Aufsicht als etwas Lästiges und Langweiliges empfunden. Das zeugt davon, daß der Lehrer noch nicht zum Erzieher ausgereift ist, der für alle kleinen und großen Bedürfnisse an Leib und Seele des Zöglings ein Verständnis und ein Herz besitzt. Ein solcher Lehrer mag hinter geschlossenen Thüren scheinbar vortrefflich dozieren und drillen, ein Pädagog, d. h. ein Knabenführer, ein Erzieher, ein Charakterbildner ist er nicht; ihm wird es darum auch selten gelingen, dem kindlichen Charakter den Stempel der Wahrhaftigkeit für das tägliche Leben außerhalb der Schulbänke aufzudrücken.

In der bisher angegebenen Weise soll der Erzieher die Lüge durch Pflege des Besseren allgemein bekämpfen oder verhüten. Tritt nun aber ein einzelner Fall an ihn hinan, so ist es zunächst seine Pflicht, sorgfältig die Ursachen und Umstände zu erforschen, einmal um gerecht urteilen, richten und strafen und sodann um die richtigen Heilmittel finden zu können. Er wird zu prüfen haben, ob die Lüge physiologischer oder pathologischer Art, ob sie bewußt oder unbewußt, absichtlich oder unabsichtlich, als Verteidigung oder als Angriff u. s. w. gesagt worden und je nachdem wird er seine Maßnahmen treffen müssen. Das Erste ist nun nicht die Erteilung einer Strafe, sondern die Belehrung und sittliche Beeinflussung. In den meisten Fällen ist die Lüge dem Kinde gar nicht zum Bewußtsein gekommen. Der Erzieher muß darum den psychischen Prozeß vollenden helfen. Ebenso ist ein Kind sich selten klar über das Verwerfliche. Der Erzieher läutere darum des Kindes sittliche Begriffe. Der kleine Lügner war vielleicht zu willensschwach. Der Erzieher flöße ihm darum Selbst- und Gottvertrauen ein. Das Kind wußte im gegebenen Augenblick sich nur durch eine Lüge zu helfen. Der Erzieher zeige ihm darum, wie er die Scylla und die Charybdis im Leben vermeiden kann, auch wo die Feuersäule steht, die nachts voran leuchtet, und die Wolkensäule, die tags die sicheren Wege trotz Sturm und Wogen erkennen läßt. Dabei vergesse er nicht, daß auch hier die Anschauung das absolute Fundament der Erkenntnis bildet, und daß auch sittliche Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe, Wollungen und Handlungen durch mehrfache Wiederholung eingeprägt sein wollen. Dem Tadel: „Ich habe es dir ja schon einmal gesagt und verboten“, füge er darum stillschweigend den andern für sich in Geduld hinzu: „Ich habe es ihm nur erst einmal gesagt.“

Erst zu allerletzt darf sich ihm die Frage aufdrängen: Wie soll man einen Lügner strafen?

Vor allem soll er gerecht gestraft werden, unter voller Berücksichtigung der Ursache, insbesondere der pathologischen. Sodann soll jede Strafe bessern, nicht aber verbittern. Nochmals sei es darum gesagt: Kleinen und großen Lügnern fehlt gewöhnlich das Bewußtsein des Unrechts, ja der Lüge selbst. Sie von beidem zu überzeugen, also unter vier Augen mit ihnen darüber zu reden, ist Heilmittel und Strafe zugleich. Anstatt sie zu prügeln, lasse man sie darum einen Spruch über die Lüge schreiben und lernen, der geeignet ist, den ethischen Begriff zu klären wie den ethischen Gefühlston zu stärken und Liebe zur Wahrhaftigkeit zu suggerieren. Kleinere Kinder wissen ohnehin

Digitized by Google

ſelten, wie ſich Wahrheit und Lüge unterſcheiden. Sie wollen alſo vor allem belehrt ſein, ehe ſie geſtraft werden. Sodann ſollte eine Strafe nicht äußerlich aufregen, ſondern innerlich anregen und Beſinnung ſchaffen. Und endlich ſollte eine ſolche möglichſt lange nachwirken, weil es doch gewöhnlich gilt, einen mehr oder weniger gewohnheitsmäßigen Hang zu beſſern. Das tagelang wiederholte Anzweifeln neuer Behauptungen wäre eine Strafe, die geeignet iſt, einem kleinen Lügner zu veranſchaulichen, was eine Unwahrheit bedeutet; dieſelbe will aber ſehr taktvoll und vorſichtig behandelt ſein. Nur böswillige, frivole Lügen ſtrafe man hart. Doch hier iſt es nicht zunächſt die Lüge, ſondern die Bosheit und der Übermut, die zu ſtrafen ſind.

Auf alle Fälle ſuche man das Kind zu aufrichtiger Reue zu führen. Doch hüte man ſich, dieſelbe erzwingen, alſo den Teufel durch Beelzebub austreiben zu wollen. Bei normalen Kindern pflegt ohnehin eine bewußte Unwahrheit ſtets eine gewiſſe Unruhe zu begleiten oder nachzufolgen. Viele Kinder empfinden von ſelber einen gewiſſen Skrupel, der ſich unter anderem auch darin bekundet, daß er den kindlichen Verſtand veranlaßt, die Lüge nach und nach abzuſchwächen: „Ich habe das nicht ſo gemeint,“ „Es war nur ein Scherz,“ u. ſ. w. Hier knüpfe Belehrung und Strafe an. Die Reue, welche zuweilen der Lüge folgt, beſonders der erſten Lüge, die das Gewiſſen am empfindlichſten trifft, iſt bei manchen eine tiefgehende. Sie zeigt, das das Kind die Fähigkeit beſitzt, bewußt feſt zu ſtellen, was unwahr iſt. Sie führt manchmal das Gefühl einer moraliſchen Vernichtung im Kinde herbei. Hier ſetze der richtende Pädagoge ein und der Erfolg wird nicht ausbleiben. Die von der Pädagogik ſo viel betonte Selbſtthätigkeit iſt ſo auch auf die Strafe und Beſſerung anzuwenden. Dieſe naturwüchſige Reue läßt ſich insbeſondere durch die religiöſe Beeinfluſſung verſtärken, durch welche das Kind den allgegenwärtigen und alles ſehenden Gott kennen lernt, der ſelbſt unſere Gedanken von ferne verſteht und darum weiß, wann wir lügen, und der ſelbſt nicht angelogen werden kann.

Litteratur: Sully, Unterſuchungen über die Kindheit. Deutſche Überſetzung von Dr. J. Stimpfle. Leipzig 1897, S. 235—249. — Stanley Hall, Childrens Lies, im American Journal of Psychologie, Bd. III, u. im Pedagogical Seminary, Bd. I. Überſetzt von Uſer in den Deutſchen Blättern für erziehenden Unterricht. 1891, Nr. 27. — Motet, Les Faux Temoignages des Enfants devant la Justice 1887. — Dr. Anton Delbrück, Die pathologiſche Lüge und die pſychiſch abnormen Schwindler. Stuttgart 1891. — Die Kinderfehler, Zeitſchrift für pädagogiſche Pathologie. Jahrg. 1896, S. 5—19. 28. 80—85. 178. 180 u. Jahrg. 1897, Heft III; S. 92—94, Heft IV (Artikel über jugendliche Verkommenheit von Oppermann). — Ziehen, Pſychiatrie. Berlin 1894. — Koch, Das Nervenleben in geſunden und kranken Tagen. 6. Aufl. Ravensberg 1896. — Trüper, Pſychopathiſche Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893. — Lazarus, Leben der Seele. Bd. II, 2. Aufl. 1878, S. 376 bis 377. — Tepe, Die Lüge und die praktiſchen Ideen. Zeitſchrift für exakte Philoſophie. Bd. II 1862, S. 386 bis 405. Beſonders abgedruckt in Tepe, Ethiſche Abhandlungen, bei Scholze in Cöthen. — Flügel, Das Ich und die ſittlichen Ideen. S. 147. — Schwarz und Curtmann, Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig und Heidelberg 1880. S. 427 bis 430. — Dr. Friedrich Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. S. 155 bis 159. — Dr. Adolf Matthias, Wie erziehen wir unſeren Sohn Benjamin? München 1897. S. 110 bis 127. — Kant, Über ein vermeintliches Recht, aus Menſchenliebe zu lügen. — Herbart, Geſ. Werke von Hartenſtein. Bd. VIII, 63 ff. — Nahlowsky, Die ethiſchen Ideen. S. 69. — Waitz, Pädagogik. S. 191 ff. — Hartenſtein, Die Rechtsphiloſophie des Hugo Grotius. 1850. S. 18. — Geyer, Geſchichte und Syſtem der Rechtsphiloſophie. 1863. S. 139. — Sachſe, Über die Lüge. Deutſche Blätter für erziehenden Unterricht 1896. Weitere Angaben von mir nicht zugänglich geweſener Litteratur in dem Artikel „Wahrhaftigkeit“ in Schmids Encyklopädie.

Sophienhöhe bei Jena. J. Trüper.

Lügeſucht, krankhafte

1. Weſen. 2. Vorkommen. 3. Unterſcheidung von nicht-krankhaftem Lügen. 4. Behandlung.

1. Weſen. Die Bezeichnung „krankhafte Lügeſucht“ iſt inſofern nicht zweckmäßig, als ſie den Glauben erweckt, das mit dieſem Symptom behaftete Kind habe geradezu eine Freude am Lügen. Meiſt iſt dies nicht der Fall. Die „krankhafte Lügeſucht“ bezeichnet vielmehr nur die Thatſache, daß ein Kind auf Grund anderer pathologiſcher Symptome auffällig oft lügt. Ein motiviloſes krankhaftes Lügen kommt nicht vor. Stets iſt das krankhafte Lügen eine Folgeerſcheinung irgend eines anderweitigen Krankheitsſymptoms. Die Feſtſtellung dieſer pſychopathiſchen Entſtehung des Lügens iſt im Einzelfall für die Beurteilung und Behandlung von größter Bedeutung. (Vergl. unter Abſatz 2.)

2. Vorkommen. Krankhaftes Lügen kommt im Kindesalter namentlich vor:

Digitized by Google

a) bei Hysterie. Das Lügen ist hier meist auf sog. Erinnerungstäuschungen (s. d.) zurückzuführen. Die Kinder sagen die Unwahrheit, weil ihre Erinnerungsbilder sich in der That umgestaltet haben. Beachtenswert ist, daß bei hysterischen Mädchen sich diese Lügen nicht selten auf sexuelle Vorkommnisse beziehen (Anklagen wegen sexuellen Mißbrauchs u. s. w.). Oft handelt es sich auch um ein pathologisches Bedürfnis sich interessant zu machen, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken u. dgl. m.

b) Bei dem Schwachsinn und zwar namentlich bei den leichteren Formen. Das Lügen kann auch hier auf echten Erinnerungstäuschungen beruhen. Häufiger lügt das schwachsinnige Kind aus Motiven, welche mit denen des gesunden Kindes sich decken, also um sich einen Genuß zu verschaffen, oder einer Strafe zu entgehen, und das Lügen ist nur insofern krankhaft, als das schwachsinnige Kind infolge seiner krankhaften Hirnentwickelung die Vorstellung des Unrechts des Lügens nicht erworben hat und auch nicht zu erwerben vermag. Es bleibt zeitlebens — trotz Schlägen u. s. f. — ohne Verständnis für das: Du sollst nicht lügen. Näheres siehe unter Schwachsinn.

c) Bei der Manie. Bei dieser ist das krankhafte Lügen auf die krankhafte heitere Verstimmung zurückzuführen. Meist stellt es sich als ein mehr oder weniger sinnloses Renommieren dar. (Vergl. unter Manie.)

3. Unterscheidung von nicht-krankhaftem Lügen. In den unter a und c angeführten Fällen ergiebt sich der krankhafte Charakter des Lügens schon daraus, daß die gewöhnlichen Motive der Lüge des gesunden Kindes (Wunsch nach einem Genuß, Furcht vor Strafe, Spiel) fehlen. Schwieriger ist die Erkennung der unter b aufgeführten Lügesucht des Schwachsinns. Sie ist nur gesichert, wenn der Intelligenzdefekt nachzuweisen ist. Als praktische Regel hat zu gelten, daß man bei einem Kinde dann an krankhafte Lügesucht denken soll, wenn hartnäckig gehäufte Lügen trotz aller Strafen auftreten. Es muß in solchem Falle nicht, aber es kann sehr wohl Krankheit vorliegen. Die Untersuchung durch einen sachverständigen Arzt ist daher in diesen Fällen stets, um ein sicheres Urteil zu erlangen, angezeigt.

4. Behandlung. Diese ist rein ärztlich. Für die krankhafte Lügesucht ist es geradezu charakteristisch, daß sie allen pädagogischen Besserungsversuchen trotzt. Insbesondere erweisen sich Strafen im Allgemeinen als unwirksam, bei der Hysterie, weil die Erinnerungsentstellungen selbstverständlich durch keine Strafe verhindert werden können, bei dem Schwachsinn, weil das defekte Gehirn zur Bildung der Vorstellung des Unrechts der Lüge unfähig ist, bei der Manie, weil der pathologische Affekt stärker ist als die Furcht vor der Strafe.

Litteratur: Stanley Hall, Americ. Journ. of Psychol. — Motet, Les faux témoignages des enfants devant la justice 1887. — Compayré, L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant. 1893. — Bourdin, Anales méd. psych. 1883. — Delbrück, Die pathologische Lüge. Stuttgart 1892. — Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894, S. 70, 114, 216, 224, 228, 244, 408.

Jena. Th. Ziehen.

Lümmelhaft

Ein Lümmel ist, nach Grimm, ein flegelhafter Mensch. Der Begriff Lümmelei birgt folgendes Gemisch von Untugenden in sich: Trägheit, Ungehorsam, Anmaßung, Spott- und Zanksucht, Menschenverachtung, Roheit, Ungeschliffenheit, Scham- bez. Zuchtlosigkeit und Unverschämtheit. Im lümmelhaften Menschen schließen sich diese Untugenden zur lebendigen Einheit zusammen. Gewissermaßen ein „Übermensch", pocht er auf das Recht der freien Persönlichkeit und gebärdet sich als ein soziales Ungeheuer, indem er alle Unterordnung verabscheut und Sitte und Sittlichkeit mit Füßen tritt. Roheit nennt er Offenheit, Gemeinheit gilt ihm als Scherz, Naseweisheit als gesunder Menschenverstand, Mutwilligkeit als gute Laune u. s. w. Seinem Denken, Fühlen und Wollen mangelt in allem das schöne, sittliche Maß, darum wirkt er abstoßend und verletzend zugleich. Mangel an sozialer Bildung ist sein hervorstechendes Kennzeichen. Er weiß nicht, daß er, indem er anderen Rücksichtnahme widmet, sich selbst ehrt; sein Urteilen leidet an falscher Selbstschätzung. Das erklärt sich aus der geringen Associationsfähigkeit für Vorstellungen und Gefühle, die auf gesellschaftliche Pflichten Bezug haben. Schlimm steht es um die Lümmelhaftigkeit, wenn sie eine mehr äußerliche ist, schlimmer, wenn sie als vorübergehende Grobheit, Brutalität und Grausamkeit gegen wehrlose Geschöpfe sich äußert, am schlimmsten, wenn sie auf dem Untergrunde arger Gemütsentartung (moral insanity) ruht; bei

Digitized by Google

der ersten Form steht die Sitte, bei der zweiten die Sittlichkeit, bei der dritten aber der sittliche Charakter, die „Seele“, auf dem Spiele. Beachtenswert ist die Thatsache, daß Lümmelhaftigkeit zuweilen als naturgemäßer Gegenschlag wider vorausgegangenen pedantischen Erziehungszwang auftritt; das durch allzustraffe Überwachung gefesselte jugendliche Ungestüm überspringt, wenn die Fesseln gelöst sind, mit Keckheit die Schranken von Sitte, Gesetz und Sittlichkeit. Schon in den „Flegeljahren“ der Kindheit (im 12. Lebensjahre ungefähr) verleitet das überschießende Kraftgefühl besonders Knaben zu diesem Rückfall in die Tierheit und wirkt dann geradezu ansteckend auf Gleichalterige; umfassender und mächtiger jedoch gestaltet sich die Lümmelhaftigkeit in den Jünglingsjahren, wenn Schule und Familie ihre sittigende Macht über das Jünglingsherz nicht mehr ausüben! Ein Glück, wenn sich die vorübergehende Mißachtung der sittgemäßen Formen nicht zur dauernden steigert! In manchen Fällen weist sie auf Naturveranlagung zurück (Volkswort: „Der war schon ein Flegel im Mutterleibe!“). Schreiweinende Lümmel findet man schon im Wickelbette. Unendlich viel Einfluß auf die Entstehung und Steigerung der Lümmelhaftigkeit haben Erziehungsverhältnisse, Umgang, Nachahmung und Verführung. Müßiggang fördert, Arbeitsamkeit verhindert sie. Individueller und sozialer Hochmut aller Art (Geld-, Standes-, Bildungshochmut u. s. w.) enthält wirksame Entwickelungsantriebe dazu. Fordert Lümmelhaftigkeit solcher Art unsere ganze sittliche Entrüstung heraus, so weckt sie Gefühle des Bedauerns, wenn sie, wie bei manchen Seelenleiden, ein Merkmal schwerer Erkrankung ist. — Bei der Behandlung dieses Fehlers hat der Erzieher zuvörderst strenge Selbstprüfung zu üben und umsichtig die Vor- und Nachteile seiner Erziehungsmaßregeln gegen einander abzuwägen, damit alles vermieden werde, was den Fehler begründen bezw. in seiner Stärke steigern könnte. Hierbei denken wir namentlich an die Internatserziehung, die nur allzuhäufig das Verhältnis von Freiheit und Zwang mißversteht und klostergemäßer Abrichtung huldigt. Im übrigen gelten die Leitsätze: 1. Individualisiere mit Umsicht und Einsicht! 2. Fasse das Übel so vielseitig als möglich an! 3. Erfülle Geist, Gemüt und Willen mit den Idealen der Demut und Nächstenliebe dergestalt, daß das ästhetische Moment mit Nachdruck betont wird! 4. Erwecke in dem Zögling die Überzeugung, daß edle äußere Formen eine soziale Notwendigkeit sind, daß aber die Anmut der Form nur dann von sittlichem Werte ist, wenn sie von der Anmut des Herzens getragen wird! 5. Gewöhne den Zögling an die Bethätigung der sittgemäßen Formen im Dienste der Sittlichkeit!

Litteratur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lungenschwindsucht

s. Tuberkulose

Lustgefühle

s. Gefühle

Lüsternheit

s. Begehrlichkeit

Lustigkeit

1. Die kindliche Heiterkeit. 2. Die erzieherische Aufgabe.

1. Die kindliche Heiterkeit, das andauernde Lächeln, das sich bald nach der Geburt über das Antlitz des jungen Erdenbürgers ausgießt, hat der Hauptsache nach seinen Grund in der noch frischen Sinnlichkeit, mit welcher er in das Erdenleben eintritt. Die Nerven sind noch nicht abgestumpft, und die Reize, welche von allen Seiten her das beginnende Seelenleben erobern wollen, erregen angenehme Empfindungen, die wenn nicht innere leibliche Vorgänge oder plötzlich auftretende starke Reize störend dazwischen treten, sich auf dem Gesichte abspiegeln. Dieses ursprüngliche, fröhliche Wesen ist von jeher so sehr als der eigentliche Charakter des Neugeborenen aufgefaßt worden, daß jede Abweichung davon als eine Irrung der Natur betrachtet wurde. Die alte Sage hat sich unfreundliche Wickelkinder in der Geschichte von den Wechselbälgen zu erklären versucht (siehe Wilhelm Grimms „Kleinere Schriften“ Bd. I, S. 474). Noch Luther glaubte an dieselben; nur brachte er den Vorgang mit dem Teufel in Verbindung.

Digitized by Google

Mit den sich mehrenden Lebenstagen tritt nach und nach das Vorstellungsleben stärker hervor. An Stelle der angenehmen und unangenehmen Empfindungen erscheinen die Gefühle der Lust und der Unlust im Vordergrund. Da aber die Bewegungen unter den Vorstellungen im frühesten Kindesalter noch ohne große Hemmungen vor sich gehen, bilden die Lustgefühle den Hauptton im Gefühlsleben. Ein immer heiteres Gemüt ist dem Kinde mit kurzen Unterbrechungen eigen. Es ist immer zum Lachen aufgelegt. Nur der Abschluß des Tages findet das Kind oft in etwas trüber Stimmung; dem Schlafengehen kann es meistens keine rechte Freude abgewinnen. Doch die Morgenfrühe bringt die Munterkeit des vorigen Tages zurück. Den Unterschied in dieser Beziehung zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen hat Friedrich Hölderlin in folgender Strophe sehr schön ausgesprochen: „In jüngeren Tagen war ich des Morgens froh, des Abends weint ich; jetzt, da ich älter bin, beginn' ich zweifelnd meinen Tag, doch heilig und heiter ist mir sein Ende."

Doch so ruhig vollzieht sich das Gemütsleben im Kinde doch nicht. Die Gefühle der Lust sind immer auf der Linie, die heitere Gemütsruhe zu erregen. Es bedarf oft nur eines kleinen Zwischenfalles, und das Kind gerät in den Affekt der Lustigkeit hinein. Dies ist nun an sich nichts Gefährliches; es kann aber gefährlich werden, indem solche positive Affekte leicht in negative umschlagen, die der Entwickelung des Geisteslebens nicht förderlich sind und bei öfterer Wiederholung die Erziehung erschweren.

Die Tagessprache versteht unter lustig nicht nur den Seelenzustand, welchen die Psychologie damit bezeichnet, sondern sie nennt auch alles das lustig, was diesen Seelenzustand hervorzurufen imstande ist. Lustig ist das Hauptwort der Jugend. Was sie alles darunter versteht, ergiebt sich am schnellsten aus dem bekannten Briefe Luthers an sein Söhnchen Hans: „Ich weiß einen hübschen, lustigen Garten, da gehen viel Kinder innen, haben güldene Röcklin an, und lesen schöne Äpfel unter den Bäumen, und Birnen, Kirschen, Spilling und Pflaumen; singen, springen und sind fröhlich; haben auch schöne kleine Pferdlin mit güldenen Zäumen und silbernen Sätteln ꝛc.

2. **Die erzieherische Aufgabe** fällt hauptsächlich der Familie zu; sie hat dafür zu sorgen, daß das Kind in seiner Jugend unter einem möglichst heiteren Himmel aufwächst, daß ihm so viel Lust zu Teil wird, als die Erziehung nur gestatten kann. Wir alle bedauern jene Kinder, denen unglückliche Eltern oder unglückliche Verhältnisse eine fröhliche Jugendzeit geraubt haben. Das Paradies der Jugend ist eine heilige Sache, und man muß sich hüten, zerstörend in dasselbe einzugreifen. Es wirft seine erquickenden Strahlen noch in das späte Greisenalter hinein. Aber auch die Schule muß zur Erhaltung der jugendlichen Fröhlichkeit ihr Bestes thun und für die Schüler ein Ort der Lust sein, wie das Comenius so schön darstellt. An das Lob, welches Jean Paul der Heiterkeit singt, wollen wir hier nur erinnern.

Das muntere Wesen drängt nach Thätigkeit; aufgeweckte Kinder wollen immer beschäftigt sein. Das beste Beschäftigungsmittel ist das Spiel. Wir müssen an dieser Stelle auf den betreffenden Artikel dieses Handbuches verweisen. Doch einen Gedanken können wir hier nicht unterdrücken. Seit es eine Erziehungslehre giebt, hat die echte Lehre stets darauf hingewiesen, daß die einfachsten Spielzeuge auch die pädagogisch richtigsten sind, d. h. diejenigen, mit denen die Kinder sich beschäftigen können. Trotzdem muß man je länger je mehr die Erfahrung machen, wie der pädagogische Unverstand der Eltern mit der Gewinnsucht der Spielwarenfabrikanten um die Wette sich bemüht, jener Forderung ins Gesicht zu schlagen.

Da das Spiel fortwährend auf dem Punkte steht, die Lust in die Lustigkeit hinüberzuführen, so muß es in dieser oder jener Weise überwacht werden. Selbstverständlich kann und soll der Erzieher nicht immer beim Kinde stehen; aber er muß eine Form der Aufsicht suchen, die dem Kinde eine gewisse Freiheit läßt, bei der es sich doch immer unter der Autorität des Erziehers fühlt. Da aus der Lustigkeit leicht ihr Gegenteil hervorgehen kann, so wird dadurch häufig die Lust der ganzen kleinen Gesellschaft gestört. Dabei wird geklagt und gejammert; aber eine weise und bestimmte Führung stellt die Ordnung schnell wieder her. Parteilichkeit darf der Erzieher in sich nicht aufkommen lassen. Hält er sich frei, so können ihn solche Affekte über manche Vorgänge in der kindlichen Seele aufklären und ihm Wegleitung für die Erziehung geben. Besonders soll der Lehrer darüber wachen, daß es in den

Digitized by Google

Pauſen auf dem Spielplatz nicht zu Ausbrüchen des Affektes kommt.

Aber die Spielzeit vergeht. Die Heiterkeit muß auch in den Dienſt der Arbeit treten. Das iſt eine weſentlich ſchwierigere Aufgabe. Die Kinder ſollen mit Luſt arbeiten. Die theoretiſche Löſung dieſes Problems giebt die Pädagogik in der Lehre vom Intereſſe. (S. d. Art.) Zu Ausbrüchen der Luſtigkeit kommt es dabei freilich weniger häufig. Aber dafür können ſolche Momente um ſo intenſiver für die Arbeit ſelbſt wirken. Wir reden hier nicht von jenen geſellſchaftlichen Kreiſen und Augenblicken, in denen die Luſtigkeit und der Humor abſichtlich gepflegt werden. Sie haben ihre große Berechtigung. Auf einen Punkt möchten wir den Erzieher noch aufmerkſam machen. Das Leben wird ernſter und der Menſch wäre doch immer gerne heiter und glücklich. Ob dafür die Erziehung für Kunſt und Kunſtverſtändnis ausreicht, iſt eine zu bezweifelnde Frage. Aber daß in der ſittlich-religiöſen Bildung ein ſolches Mittel liegt, ſteht feſt. Darum hat die Erziehung auch die Aufgabe, auf jenen Frieden hin zu arbeiten, von dem der Heiland ſagt: „Meinen Frieden gebe ich euch“.

Wir hätten zum Schluſſe noch auf die Hinderniſſe wahrer Jugendluſt hinzuweiſen. Wir wollen ſie kurz nennen: Die Genüſſe, worunter wir hier alle Veranſtaltungen verſtehen, welche das kindliche Empfinden und Fühlen in Bezug auf Kleidung, Nahrung, geſellſchaftliche Dinge in unnatürlicher Weiſe über ſich hinaushebt und die Kinder zu Erwachſenen macht, bevor ſie es ihrem Weſen nach ſein können. Die Gegenwart bietet ſie der Jugend in ungezählten Geſtalten dar. Welcher Erzieher die Kleinen aber mit Abſicht in dieſelben hineinführt, der verſündiget ſich ſchwer an ihnen. Er kann zum Unglück ihres Lebens beitragen und ſie auch für die Ewigkeit verderben. Die naive, frohe Jugendluſt raubt er ihnen ſo wie ſo.

Litteratur: Wilhelm Grimm, Kleinere Schriften. Erſter Band. (Zu den Märchen, S. 315—490). — Joſeph W. Nahlowsky, Das Gefühlsleben. — Eduard Ackermann, Die häusliche Erziehung.

Zürich. A. Hug.

Luſtigkeit, krankhafte

ſ. Heiterkeit, krankhafte

Luther, Martin

1. Vorbemerkung. 2. Luthers pädagogiſche Perſönlichkeit. 3. Sein Verhältnis zum Humanismus. 4. Allgemeine Geſichtspunkte für ſeine pädagogiſchen Anſchauungen. 5. Luther über die religiöſe, ſittliche, intellektuelle, äſthetiſche und phyſiſche Erziehung. 6. Seine Anſichten über weibliche Erziehung. 7. Seine pädagogiſchen Schriften. 8. Zuſammenfaſſende Sätze über die pädagogiſche Bedeutung der Reformation.

1. Vorbemerkung. Die folgenden Ausführungen dürfen ſowohl von einem biographiſchen Abriß, wie auch von der ſpezielleren kirchlichen Reformationsthätigkeit Luthers abſehen; ſelbſt die ſpezifiſch pädagogiſchen Äußerungen desſelben, wie ſie unter anderem in dem Sendſchreiben an die ſtädtiſchen Obrigkeiten oder in der Predigt von der Notwendigkeit, die Kinder zur Schule zu ſchicken, enthalten ſind, können hier fehlen. Wir dürfen auf die Mitteilung dieſer zahlreichen, eigenartigen Zeugniſſe von Luthers pädagogiſchem Denken, deren Einfügung in den vorliegenden Artikel denſelben um ein Bedeutendes erweitert haben würde, auch aus dem Grunde verzichten, weil die vorhandene Litteratur der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts in reichem Maße davon bietet.

2. Luthers pädagogiſche Perſönlichkeit. Den großen, Epoche machenden Pädagogen erkennen wir keineswegs etwa nur an ſeinen noch ſo trefflichen Theorieen ſondern ganz weſentlich an ſeinem geſamten perſönlichen Eintreten für die von ihm verkündigten Bildungsideale, an dem begeiſterten unabläſſigen Bemühen um deren Verwirklichung, vornehmlich aber an dem hohen ſittlichen Ernſte und der vorbildlichen Perſönlichkeit, in welcher ſich Theorie und Praxis auf das innigſte verbunden zeigen. Als derartige wahrhaft große Pädagogen kennen wir aus der alt-klaſſiſchen Welt einen Pythagoras, Sokrates und Plato, ſodann in höchſter Vollendung unſeren Herrn und Meiſter Jeſus Chriſtus, aus der Reihe ſpäterer chriſtlicher Pädagogen einen Comenius, Peſtalozzi und Schleiermacher. Zu ihnen zählen aus dem Zeitalter der Reformation vornehmlich Luther und Melanchthon. Das für Luthers Denken, Streben und Wirken ſo recht eigentlich Centrale iſt zweifellos die Rettung aller aus ſündiger Unvollkommenheit, ihre Erhebung zur Kindſchaft Gottes. Ganz im Geiſte ſeines Herrn und Meiſters iſt Luther unabläſſig darauf aus, wie ſich ſelbſt, ſo ſeine Mitmenſchen der höchſten Heilsgüter teilhaftig

Digitized by Google

zu machen. Wie ernst er es bereits als junger Ordensbruder mit seinem eigenen Seelenheil nahm, ist bekannt. Nun aber schreitet er dazu fort, alles Volk zu einer wahrhaftigen Gottesgemeinschaft zu machen. Auch ihn erfüllt das Wort des Herrn: „mich jammert des Volkes, das ohne Führer ist"; seine Lebensaufgabe ist die vor keinem noch so mächtigen Gegner, vor keinem Opfer zurückschreckende Mission zunächst an seinem Volke. Er schlägt sein eigen Glück und Behagen, sein ganzes Dasein für solchen Beruf in die Schanze. Die an ihm beim heftigen Kampfe für seine erwählte Sache hervortretenden menschlichen Schwächen, wie seine leidenschaftlichen Zornesausfälle gegen die Hunderte von Widersachern oder doch anders gerichtete Geister erscheinen bei näherer Betrachtung als unentbehrliche Offenbarungen eines charaktervollen, mutigen Streiters, eines überzeugungstreuen Mannes.

3. Luthers Verhältnis zum Humanismus. Was Luther und wohl noch mehr seinen Freund Ph. Melanchthon mit dem deutschen Humanismus verbindet, ist vornehmlich die Wertschätzung des Studiums der beiden klassischen Sprachen und Litteraturen, sowie des namentlich durch Reuchlin aufgekommenen Hebräischen. Die Kenntnis der drei Sprachen, namentlich aber des Griechischen und Hebräischen gilt Luther wie den Humanisten darum so viel, weil sie die Voraussetzung für eine gründliche Schriftforschung ist. Zwar bieten auch die beiden altklassischen Litteraturen eine reiche Fundgrube zu allgemeiner Humanisierung der sich mit ihnen eingehend Beschäftigenden, wie sie denn der logisch-dialektischen, ethischen, ästhetischen und historischen Bildung in hohem Grade dienstbar gemacht werden können, was indessen, wie für Melanchthon — namentlich seit dessen Wittenberger Zeit, — so für Luther der gründlichen Erlernung der drei genannten Sprachen den höchsten Wert verleiht, ist ihre Unentbehrlichkeit für die christlich-theologische Wissenschaft und damit zugleich für die allgemeine Läuterung und Vertiefung christlicher Erkenntnis wie christlichen Lebens. Wenn Luther gleich den Humanisten neben den Grundsprachen des biblischen Textes auch das Latein und die Lektüre römischer Autoren, namentlich der Dichter und Historiker, als Hauptgegenstände des Schulunterrichts aufstellt, so war das einerseits eine natürliche Anbequemung an bisher im Jugendunterricht Geltendes, andererseits ein Zeugnis von dem nicht ausschließlich in theologischen Interessen sich bewegenden Sinne. Neben der warmen Fürsprache für altklassische Bildung und deren höchste Zwecke hat Luther mit den Humanisten den Kampf wider die Barbarei der Scholastik, wie sich dieselbe zunächst im Unterrichtswesen offenbarte, sodann die Befreiung aus den einseitigen Lebensanschauungen der alten Kirche, die Geltendmachung allgemein menschlicher Interessen wie des Nationalgefühls und der Pietät gegen weltliche Obrigkeit gemein. Hinsichtlich der Hingabe an nationale Interessen dürfen wir Luther wohl hauptsächlich mit Hutten zusammenstellen, nur freilich mit dem Unterschiede, daß Luther nicht nur für die äußere Unabhängigkeit des deutschen Reiches und Volkes von fremder Gewalt eintrat, sondern auch seine Deutschen zu einem frommen, gebildeten und sittlichen Volke machen wollte. Das wesentlich einigende Band zwischen Luther und dem deutschen Humanismus ist die harmonische Verbindung eines geläuterten Studiums der altklassischen Sprachen und Litteraturen mit der auf dem Grunde der Heiligen Schrift sich neu erbauenden christlichen Theologie.

4. Allgemeine Gesichtspunkte für Luthers pädagogische Anschauungen. Gegenüber der in der Entwickelung Luthers hervortretenden dogmatischen Halsstarrigkeit und Neigung zu priesterlicher Herrschsucht geht durch sein gesamtes Denken und Wirken die Forderung der freien, geistig selbständigen und darum für sich selbst verantwortlichen Persönlichkeit. Zwar soll sich der Einzelne an höchste Autoritäten, in religiösen Dingen an Gottes Wort, in weltlichen an die geordneten Obrigkeiten gebunden fühlen, aber zu eben diesen Autoritäten steht er selbst völlig unmittelbar ohne jede ihn besonders bestimmende Mittelsperson. In Sachen des Glaubens und der Schriftforschung ist jedem Christen eine selbständige freie Stellung zu gewähren; ein erzwungener vorgeschriebener Glaube hätte ja keinen Wert; keine Obrigkeit darf Glaubenszwang sich anmaßen, darf dem Gewissen vorschreiben. Somit ist das Prinzip freier individueller Persönlichkeit von Luther gerade nach Seite der höchsten Angelegenheit eines Menschen verkündigt und damit zugleich jede priesterliche Bevormundung verurteilt. Darin haben wir aber ein ungemein wichtiges pädagogisches Moment zu erkennen, da nun erst der wahre Wert jeder Seele, jedes einzelnen Individuums zur Geltung kommt. Wie durch Christus dieser unendliche Wert aller verkündigt wurde („keiner soll verloren gehen, alle sollen

Digitized by Google

zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen"), so nun im Gegensatz gegen eine Verkümmerung individueller persönlicher Freiheit, gegen Menschenmäkelei, gegen die vermeintliche Unfehlbarkeit und absolute Machtvollkommenheit eines Oberpriesters und dessen Trabanten durch Luther. Und damit hängt Luthers Auffassung von dem Rechte, ja der Pflicht aller am Auf- und Ausbau des Gottesreiches auf Erden mit zu arbeiten, seine Verkündigung eines allgemeinen Priestertums, sowie die Behauptung desselben zusammen, daß alle Kinder ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern zu den höchsten und besten Bildungsgelegenheiten zuzulassen seien. Zu diesen allgemeinen pädagogischen Gesichtspunkten gesellt sich bei Luther des weiteren die Forderung einer die Schranken kirchlich-theologischer Bildungsinteressen durchbrechenden allseitigen, wir dürfen sagen, harmonischen Bildung der Jugend. Von dieser reden wir sogleich, indem wir

5. Luthers Anschauungen von den verschiedenen Hauptaufgaben der Erziehung und des Unterrichts nach religiöser, sittlicher, intellektueller ästhetischer und physischer Seite näher treten. Indem Luther mit weitem, freiem Blick die mannigfachen Aufgaben des Lebens in Kirche und Staat, in Gemeinde und Familie überschaute, jede derselben für berechtigt, ja für notwendig erklärte, nicht minder die Vielseitigkeit menschlicher Anlagen und schlummernder Kräfte erwog, trat er für eine gleichmäßige Entfaltung eben dieser Anlagen und Kräfte ein, um so die Lösung jener Aufgaben herbeizuführen und die verschiedenen Gemeinschaftskreise möglichst zu vervollkommnen. Zu den spezifisch geistlich-kirchlichen Bildungszwecken sollten die allgemein menschlichen, also auch die dem Staate und der Kulturgesellschaft dienenden hinzukommen. So erweitert sich für Luther das gesamte Unterrichts- und Erziehungsprogramm; aber auch die Auffassung von bereits vorhandenen Bildungszielen und Mitteln erfährt in Luther wesentliche Veränderung. Dies betrifft in erster Linie die religiöse Bildung. Daß Luther die Kindheit und Jugend vor allem zur rechten Erkenntnis christlicher wie alttestamentlicher Lehren, aber auch zu einem frommen christlichen Wandel führen wollte, begreift sich von selbst aus seiner gesamten religiösen Richtung. Er will die jungen Erdenbürger zunächst durch die Taufhandlung, der er einen tief gehenden Einfluß beimißt, sodann durch Belehrung über den Inhalt christlicher Urkunden zu lebendigen Gliedern, zu bewußten Genossen christlicher Glaubensgemeinschaft heranbilden. Der Glaube wird durch Erkenntnis vorbereitet und ergänzt. Der Erkenntnisstoff wird insbesondere aus dem Dekalog und Psalter, aus den auf Gott und Christi Person bezüglichen, den Evangelien entnommenen Dogmen, aus dem Vaterunser und dem Kirchenlied entnommen. Die Teilnahme und Mitwirkung der jungen Christen beim Gottesdienst und bei den verschiedenen kirchlichen Kasualien, besonders durch Gesang, umfaßt die religiösen Übungen derselben. Ausgeschlossen ist die peinliche Ohrenbeichte, sind die mannigfachen Ceremonieen, die eine Veräußerlichung wie der Religion überhaupt so des wahrhaft frommen Lebens mit sich führen. Ausgeschlossen ist der leider in dem krankhaften Pietismus späterer Zeiten wieder zutage tretende Mißbrauch mit dem Gebete; will doch Luther keine religiösen Heuchler und Kopfhänger aus jungen Leuten machen. Die religiöse Unterweisung und Erziehung beschränkt sich nach Luther keineswegs auf Kirche und Schule, ist vielmehr auch die Sache des Hauses, des Hausgottesdienstes, der häuslichen Zucht und Sitte. — Wie sehr Luther dem Religionsunterricht in die Hände gearbeitet hat, ersehen wir aus seinen Katechismen, seinen geistlichen Liedern, vornehmlich aus seiner Übersetzung der Heiligen Schrift, zu deren allgemeiner Verbreitung in Laienkreisen die unübertreffliche Sprache bis zum heutigen Tage so viel beigetragen hat. — Luther legt zwar großen Wert auf wörtliches, festes Einprägen gewisser Lehrstoffe, deren Kenntnis ihm für einen Christen unerläßlich erschien, doch wehrt er einem bloß mechanischen Auswendiglernen und toten Wissen durch ein vermittelndes Erklären, wie der betreffenden Glaubenssätze, so der moralischen Gebote. Und so vereinigen sich in Luthers Auffassung von religiöser Bildung alle Hauptmomente, durch deren Beachtung ein glücklicher Erfolg, zu erzielen sein wird.

Der Luther vielfach gemachte Vorwurf, daß er zu einseitig das Glaubensleben betont, das sittlich-fromme Handeln — (vielleicht in Gestalt von sog. guten Werken) — dagegen bei weitem nicht energisch genug gefordert habe, kann nur in Kreisen begründet erscheinen, die völlig unreife und unklare Vorstellungen vom Wesen der Sittlichkeit haben, indem sie gute Werke und frommen Wandel in allerlei geistlichen Übungen, wie langen Gebeten, Wall-

Digitized by Google

fahrten, Fasten und verschiedenen anderen Kasteiungen, in Geschenken an die Kirche, häufiger Teilnahme an kirchlichen Ceremonieen u. s. w. erblicken, dagegen die im wirklichen Leben, im Verhältnis zu den mannigfachsten Lebensaufgaben zu erfüllenden Pflichten und zu übenden Tugenden zu gutem Teile und in sehr wesentlichen Gebieten übersehen. Wer Luthers eifriger Missionsarbeit an seinem Volke, an allen Ständen, Berufsarten, allen Altersstufen eingedenk ist, wer seine mutvolle, offene Bußpredigt an die verschiedensten, die niedrigsten wie höchsten Kreise in Staat und Gesellschaft kennt, muß den Eindruck eines durchaus ernsten Sittenlehrers gewinnen. Freilich gute Werke in dem gewohnten Sinne von Weltflucht, Askese, Ablegen und Erfüllen von Klostergelübden, Mönchere, Heiligenverehrung u. dergl. sind nach Luther keine Zeichen eines lebendigen frommen Christen, sind keine vor Gott wohlgefälligen, von Gott gebotenen sittlichen Handlungen; wer sich ihrer rühmt, hat seinen Lohn dahin. Das Sittliche im Sinne von Christi Lehre ist nun und nimmer das der Welt, den Interessen und Aufgaben des Gemeinschaftslebens in Staat, Gemeinde, Familie, Stand und Beruf fremd und gleichgiltig Gegenüberstehende, ist nichts Apartes, besteht nicht in vermeintlichen heiligen Handlungen, ist nach Luther vielmehr die allen berechtigten Idealen der verschiedenen zu versittlichenden Gemeinschaften gemäße Denk- und Handlungsweise. Das ist die neue große Errungenschaft innerhalb protestantischer Ethik, daß Christsein gleichbedeutend erscheint mit wahrhaft Menschsein in dem Sinne von Schriftworten wie: „ihr sollt Gott anbeten im Geist und in der Wahrheit“ — also nicht mit allerlei ersonnenen gleichgiltigen Gebräuchen — oder: „was ihr einem der geringsten dieser meiner Brüder gethan habt, das habt ihr mir gethan“. Wer als Vater, Mutter, Magd, Knecht, Regent, Obrigkeit, Unterthan, Sohn oder Tochter, Meister oder Geselle die ihm als solchem besonders nahe liegenden Pflichten erkennt und treu erfüllt, der ist Gott gehorsam, handelt Gott wohlgefällig, ist Glied des Himmelreichs — das ja schon auf Erden gestiftet werden kann —, ist ein echter Christ. Mit solchem sittlichen Christentum darf auch jede reine Freude an allerlei natürlichen Gaben, an den Werken der Kunst, an dem Genuß froher Geselligkeit verbunden sein; der rechte Christ erfreut sich, wie an der Gottesnatur, so an Werken des Menschen, ihm ist nichts vom Schöpfer in den Menschen Gelegtes fremd; daher denn neben der Kirche den Christen Staat, Vaterland, Freundschaft, Ehe durchaus auch heilige Angelegenheiten sind, deren Geringschätzung oder gar Verachtung nach Luther verwerflich, weil unchristlich erscheint. Luthers ethischer Standpunkt bedeutet den völligen Bruch mit jeder abstrakten, widernatürlichen, dem Leben entfremdeten Sittenlehre; sein offener empfänglicher Sinn für alles Gute und Schöne, dessen der Mensch teilhaftig werden und das er selbst thun und hervorbringen kann, macht ihn zum erklärten Feinde eines vermeintlich heiligen, in Wahrheit völlig unfruchtbaren Lebens. Neben dem anmaßlichen Papsttum bekämpft er nichts so heftig und unablässig wie die Mönchere. — Und wie wir in Luther den Vorkämpfer konkreter, realer Sittlichkeitsideale begrüßen, so erscheint er uns zugleich als Bahnbrecher oder Erneuerer einer psychologisch begründeten Erziehung zur Sittlichkeit. So gewiß Luther den Glauben als die eigentliche Quelle eines tugendhaften Lebens bezeichnete, so wenig verschloß er sich der Einsicht in den realen Zusammenhang zwischen gewissen pädagogischen Zielen und den dahin führenden pädagogischen Mitteln. So empfiehlt er die Erleichterung der Eheschließung und die rechte Führung der Ehe als Gegenmittel wider geschlechtliche Ausschweifungen, so eine frohe Geselligkeit, die Beschäftigung mit Musik und ritterlichem Spiel — gymnastischen Übungen — als einen Schutz, gegen seelische Leiden, Trübsinn, Unzufriedenheit und allerlei sittliche Verirrungen. Die Erweckung eines vielseitigen Interesses führt nach Luthers Auffassung zu einem sittlich weniger gefährdeten Leben. Und es ist die Erziehung zur Sittlichkeit wie die zur Religiosität nicht etwa ausschließlich eine Angelegenheit der Kirche, sondern, wie aus Früherem erhellt, die Aufgabe aller Mündigen, vornehmlich der Eltern, der Lehrer, der Taufpathen, der Fürsten und Obrigkeiten. Um den in allerlei Verhältnissen des Gemeinde- und Staatslebens zutage tretenden unsittlichen Zuständen erfolgreich entgegenzuwirken, muß man mit einer weisen und gewissenhaften Jugenderziehung vorangehen. Dazu, daß alles in Kirche und Staat, in Gemeinde und Familie, in jedem Stand und Berufe wohl gerate, vermag nichts so sicher beizutragen, wie die Gründung und Unterhaltung guter Schulen, die gesetzlich ausgesprochene Verpflichtung aller Eltern, ihre

Digitized by Google

Kinder zur Schule zu schicken, und eine gewissenhafte häusliche Erziehung.

Die eben ausgesprochene, von Luther erkannte innere Beziehung zwischen den geistigen Interessen und dem sittlichen Werden des Zöglings führt uns auf seine Urteile über intellektuelle Bildung überhaupt. Luther war zunächst selbst von einem lebhaften Bildungs- und Erkenntnistrieb erfüllt. Er hat unter einem höchst mangelhaften Unterricht schwer gelitten und beklagt die geringe Ausbeute desselben. Unablässig ist er bemüht, sein Wissen und insbesondere seine Sprachkenntnisse zu erweitern; noch als reifer Mann und berühmter Reformator geht er bei seinem Philippus gern in die Lehre. Schmerzlich vermißt er eingehendere Kenntnisse in Geschichte und Weltkunde. Das Wissen ist ihm nicht etwas dem Volke und selbst dem gemeinen Manne Gefährliches, das man möglichst einzuschränken habe; vielmehr bedarf jeder, der die neu gewonnene christliche Erkenntnis, den lebendigen Glauben selbständig ergreifen will, mindestens jener elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten, ohne die ihm die Heilslehren seiner Kirche und vornehmlich der Inhalt der Heiligen Schrift unverstanden bleiben müßten. Die Wissensschätze sind jedem Kinde zu eröffnen; insbesondere soll jeder begabte, wohlgesittete Knabe zu einem tüchtigen Gliede der Kirche, des Staates oder zum Verwalter irgend eines Gewerbes herangebildet werden. Bedarf doch nicht nur die Kirche, sondern jeglicher Stand und Beruf geschickter, wohl unterrichteter Leute, wenn anders es um Staat und Volk wohl bestellt sein soll. Für Luthers religiös-kirchlichen Standpunkt ist die Geisteskultur, und zwar die freie geistige Entwickelung, ein reiches vielseitiges Wissen nicht nur nichts zu Bekämpfendes, sondern schlechthin zu Förderndes. Hat Luther auch zeitweilig wider die Herrschaft der Vernunft in Feststellung christlicher Lehre leidenschaftlich gestritten, hat er, im Zusammenhang damit, Jahre hindurch wider die Geltung des Heiden Aristoteles in Schulen und auf Universitäten geeifert, so ist er doch, wie gegenüber mönchischer Unwissenheit, so im Gegensatz zur Verachtung der Wissenschaft durch die Schwarmgeister und falschen Propheten seiner Zeit ein warmer begeisterter Verteidiger wissenschaftlicher Bildung gewesen. Und Luther ist schwerlich für spätere Rückfälle geistlicher Zeloten innerhalb der protestantischen Welt in die Bahnen des Gewissenszwangs und der Bevormundung der Wissenschaft verantwortlich zu machen. Seine Bemühungen um die Gründung und Besserung von Schulen, um Hebung der Wittenberger Universität durch Heranziehung geeigneter tüchtiger Lehrkräfte, sein Appell an alle Deutschen, die nun hervorbrechende Blüte der Wissenschaften wohl zu nützen, die scharfen Ausfälle wider geistigen Stumpfsinn und die Verachtung einer gediegenen wissenschaftlichen Vorbildung der Geistlichen seitens der Schwarmgeister, die Aufforderung Bibliotheken zu errichten, der hohe Respekt vor kenntnisreichen, gelehrten Leuten — wir erinnern an das Urteil über Melanchthon! —: dies alles kündigt den Vorkämpfer einer reichen, vielseitigen wissenschaftlichen Bildung an. Und nicht allein die bereits vorhandenen Schuldisziplinen sollen erhalten oder doch in größerer Vollkommenheit betrieben werden, Luther will auch den Umkreis der Studien namentlich durch Heranziehung von Geschichte, Geographie, Naturlehre und Mathematik erweitert wissen. Diese letzteren Fächer sollen, wie namentlich die Geschichte, der Menschen-, Staats- und Völkerkenntnis dienen und zur Vervollkommnung der gesellschaftlichen Zustände beitragen. Wie denn der praktische Nutzen wissenschaftlicher Studien für das vielgestaltige Leben in Staat und Kirche von Luther immer aufs neue hervorgehoben und gepriesen wird. Daß Luther auf Sprachstudium und Sprachkenntnis im Hinblick auf deren Unentbehrlichkeit für das Verständnis der Heiligen Schrift einen ganz besonders hohen Wert legte, wurde bereits hervorgehoben. Doch ist daran zu erinnern, daß Luther auch die rein formal bildende Kraft des Sprachstudiums kannte; die Sprachkenntnis ist dem Teufel besonders verhaßt, weil er von ihr das Ende seiner Herrschaft zu gewärtigen hat. Sehr charakteristisch überhaupt, daß Luther den Teufel als Feind der Wissenschaft wie aller tiefer gehenden Geistesbildung bezeichnet. Des Teufels Reich gründet sich auf die Unwissenheit und geistige Verkümmerung der Menschen. Mit Luthers Wertschätzung des Wissens hängt naturgemäß seine hohe Achtung vor den Lehrenden zusammen. Bei einem Vergleich zwischen Lehrern und Predigern steht Luther nicht an, den ersteren den Vorzug zu geben; man kann tüchtigen Lehrern nie dankbar genug sein, sie nie genug lohnen; auch empfiehlt Luther, daß der Prediger durch das Lehramt hindurchgegangen sein möge.

Den Geist des Humanismus erkennen wir in Luther auch hinsichtlich seines lebhaften

Digitized by Google

Sinnes und seiner Empfänglichkeit für das Schöne, wie es sich namentlich in Poesie und Musik ausgeprägt zeigt. Neben der Gymnastik, dem ritterlichen Spiel, soll der Jugendunterricht besonders den redenden Künsten, der Poesie und Musik gewidmet sein. In zahlreichen Äußerungen preist Luther die edle Musika als eine Beglückerin des Menschen, als Verscheucherin von Kummer und Betrübnis, als freundliche Begleiterin durchs Leben, als Spenderin reiner häuslicher Freuden, als Bewahrerin vor dem Bösen. Man wähnt sich bei Luthers Preis auf die Musik in die Anschauungen antiker Staatsphilosophen versetzt, die Gymnastik und Musik als die Mittelpunkte der gesamten Erziehung betrachteten.

Aus Luthers Forderung einer gymnastischen Bildung dürfen wir folgern, daß er auch die in Kloster- und anderen Schulen vernachlässigte physische Erziehung im Auge gehabt habe.

6. Luther über weibliche Erziehung. Damit auch das weibliche Geschlecht die rechte bewußte Stellung zum evangelischen Christentum gewinne, muß auch den Mädchen Schulunterricht erteilt werden. Doch soll sich derselbe auf wenige Tagesstunden beschränken, um der Ausübung häuslicher Pflichten und der Erlernung häuslicher Geschäfte den nötigen Spielraum zu belassen. Von einer Nivellierung männlicher und weiblicher Bildung konnte Luther um so weniger reden, als ihm der Hauptberuf der Frauen im Hause, in der Familie enthalten war. Indessen redet er von Lehrerinnen und Erzieherinnen, so daß sich wenigstens nach dieser Seite eine Berührung Luthers mit modernen Begriffen von weiblichen Berufen erkennen läßt.

7. Pädagogische Schriften Luthers. So wenig wir eine eigentlich zusammenhängende pädagogische Arbeit von Luther besitzen, so reiche Ausbeute liefern seine zahlreichen Schriften an Aussprüchen über pädagogische Fragen. Besonders hervorzuheben sind seine Katechismen mit den einleitenden Bemerkungen über deren Behandlung, seine Beiträge zu den von Melanchthon entworfenen Schulvisitationsartikeln, sein Sendschreiben an die Ratsherren und Obrigkeiten deutscher Städte, daß sie Schulen einrichten und unterhalten sollen, seine Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation, seine Predigten und Tischreden betreffend die Kinderzucht und die Pflicht der Eltern, die Kinder zur Schule zu halten, sein Sermon vom ehelichen Leben, seine Mahnungen an die Studierenden von Wittenberg, sich eines ehrbaren keuschen Wandels zu befleißigen, seine Briefe an die sächsischen Kurfürsten betreffend die Förderung ihrer Landesuniversität oder die Unterstützung von würdigen aber bedürftigen jungen Studierenden, desgl. seine zahlreichen Bittschriften für talentvolle arme Knaben und Jünglinge an einflußreiche und wohlhabende Männer und Frauen, sowie seine Briefe an die Kinder — an sein Hänschen —, aus denen der naive kindliche Geist des inmitten gewaltiger Kämpfe um die höchsten Güter der Menschheit Stehenden hervorleuchtet. Doch dürfen wir zugleich alle die gelehrten wie die Streitschriften Luthers als pädagogische bezeichnen, in denen er die tiefsten Bedürfnisse des menschlichen Herzens, die bedeutsamsten Fragen jedes denkenden Geistes behandelt. Dahin gehört alles das, was sich auf unser wahres Seelenheil, auf das Erlösungsbedürfnis, auf Buße, Gebet, wahrhaft sittliches Handeln oder sog. gute Werke bezieht.

8. Zusammenfassende Betrachtung über die pädagogische Bedeutung der Reformation. Sofern wir Luther als den Hauptrepräsentanten der Reformation des 16. Jahrhunderts zu betrachten haben, dürfen wir seine pädagogische Bedeutung zugleich als diejenige eben der Reformation bezeichnen. Da heben wir die folgenden Punkte hervor: a) durch die Reformation wird die unbedingte Geltung der freien Persönlichkeit jedes Einzelnen, seine Selbständigkeit im Verhältnis zu seinem Gotte und zu Christus anerkannt, b) jeder Christ hat unmittelbaren Zugang zu Gott und zu seinem Erlöser, c) jeder hat das Recht und die Pflicht, sich mit den Urkunden göttlicher Offenbarungen bekannt, sich ihren Inhalt verständlich zu machen, d) die schroffe Scheidung zwischen Priester und Laien ist aufgehoben, der Grundsatz eines allgemeinen Priestertums geltend gemacht, e) der religiöse Glaube ist Sache des Herzens und der Gesinnung; religiös-frommes Leben besteht nicht in Ausübung von kirchlichen äußeren Gebräuchen, sondern in der Befolgung der göttlichen Gebote, wie sie am vollkommensten in den Evangelien verkündigt werden, f) Sittlichkeit ist nicht gleichbedeutend mit der Beobachtung kirchlicher Gebräuche, mit sog. guten Werken; wohl aber besteht sie in Erfüllung aller der Pflichten, die uns den verschiedenen Lebensgemeinschaften

Digitized by Google

gegenüber obliegen, die Stand und Beruf von uns fordern, g) sittliche Pflichten liegen uns ob namentlich auch im Verhältnis zum Staate, zur Obrigkeit, zum Vaterlande, zu Eltern und Kindern, h) das eheliche Leben und die Begründung einer Familie ist eine Gott wohlgefällige Sache, i) die Teilnahme an geselligen Freuden, an edlen Genüssen von Kunstleistungen ist nichts gegen Gottes Gebot Streitendes; nicht Weltflucht und finstere Askese, nicht Ausrottung der Natur, nur vernünftige Zügelung derselben ist sittliche Forderung, k) die Bildung des Geistes ist ohne Schranken jedem zu gewähren, zunächst schon im Interesse christlicher Erkenntnis, sodann zur Erhaltung und Förderung aller Kulturschätze, aller Gemeinschaften, aller Berufe und Stände; alle Wissenschaften sind zu pflegen. Die Wissenschaft darf nicht von der Kirche bevormundet werden, l) das Schulwesen ist Sache des Staates; derselbe hat Schulzwang zu üben.

Es leuchtet ein, daß in allen voranstehenden Sätzen eine bedeutsame pädagogische Beziehung enthalten ist, die nur erkannt werden muß, um sich für das fortschreitende Kulturleben, für Erreichung der höchsten Vollkommenheit im Staats- und Völkerleben fruchtbar zu erweisen.

Litteratur: Mit Luthers Ansichten über Erziehung und Unterricht beschäftigen sich sämtliche Lehrbücher der Pädagogik in ihrem geschichtlichen Teile (s. Niemeyer, Schwarz, Palmer, Leyp, Schütz, Schumann, Ostermann), ferner die selbständigen Werke über Geschichte der Erziehung (wie Raumer, Schmidt, Schmid, Paulsen) und die Monographieen in den Encyklopädieen des Unterrichts- und Erziehungswesens (Hergang, Schmid, — s. Artikel Luther von Heiland). Besonders ausführlich behandelt ist Luther als Pädagog in den neuerdings verbreiteten Ausgaben pädagogischer Klassiker (s. Verlag von Hermann Beyer und Söhne, Langensalza. Herausgegeben von Fr. Mann die Arbeit des Verfassers des vorstehenden Artikels. „Dr. M. Luthers pädagogische Schriften u. Äußerungen"; von Pichlers Wittwe und Sohn, herausgegeben von Lindner, Luther von Schumann; von Gresler, Schulbuchhandlung, Langensalza, herausgeg. von Fröhlich, Luther von Wagner.) Pädagogische Stellen aus Luthers Schriften gesammelt von Bretschneider. — Fröböse, Luthers ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher. — Gedike, Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen, aus Luthers Schriften gesammelt. — Beste, Luthers Kinderzucht in Lehren und Lebensbildern dargestellt. — Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht. — Schiller, Luther über christliche Kinderzucht. — Köstlin, Luthers Leben. — Dr. M. Luther als deutscher Klassiker in einer Auswahl seiner kleineren Schriften (Heyden und Zimmer). Es sei gestattet zum Schlusse auf den Abschnitt „Luthers pädagogischer Standpunkt" aus der Gesamtcharakteristik Luthers in meinem oben citierten Werke noch besonders zu verweisen, da in demselben vieles im Vorstehenden nur kurz Angedeutetes ausführlicher dargelegt ist.

Jena. Horst Kesterstein.

Luxus

1. Zwei Bedeutungen. 2. Luxus in der Erziehung.

1. Unter **zwei Bedeutungen** läuft das Wort Luxus durch die Umgangssprache. Jeder Mensch braucht bald die eine, bald die andere, und mit beiden hat der akademische Wirtschaftslehrer wie der einfache Erzieher zu rechnen. Nach der einen Auffassung verstehen wir unter Luxus jede die individuellen ökonomischen Verhältnisse übersteigende Ausgabe. Wer z. B. in seinem Haushaltungswesen ohne Not mehr ausgiebt, als er eigentlich ausgeben dürfte, der treibt Luxus. Man sollte es nicht meinen, und doch ist diese verderbliche Form des Luxus in allen Ständen recht verbreitet. Hochmut und falsche Scham unterstützen ihn. Zuerst wird er beinahe gedankenlos gehandhabt; man denkt an keine Folgen. Aber dieser gedankenlose Luxus kann zu einem verwerflichen, ja zu einem verbrecherischen werden. Der Fall, daß man die Schulden nicht mehr bezahlt, ist noch der unscheinbarste. Aber wenn die Aufrechthaltung des äußeren, vornehmen Scheines den Haushaltungsvorstand dazu veranlassen kann, von den notwendigsten Bedürfnissen für Leben und Gedeihen der Familie Umgang zu nehmen, um das gesellschaftliche Ansehen nicht zu verlieren, so ist er auf einem verderblichen Wege. Dies ist der Fall, wenn z. B. an der notwendigen Nahrung abgebrochen wird, wenn die Kinder nicht in eine ihren zukünftigen wirklichen ökonomischen Lebensverhältnissen entsprechende Arbeit eingeführt werden u. s. w.

Nach der anderen Auffassung ist Luxus das Zeichen wachsenden nationalen Wohlstandes. Die Leute werden vermöglicher und suchen etwas von ihrem Überfluß dafür zu verwenden, durch allerlei Einrichtungen ihr Leben zu erleichtern und schöner zu gestalten. Gegen einen derartigen Luxus ist vom sittlichen und ästhetischen Standpunkte aus nichts einzuwenden, so lange er gewisse Grenzen nicht überschreitet. Sehr schön zeichnet Schiller das Entstehen dieses Luxus in seinem „Spaziergang": Da

Digitized by Google

gebieret das Glück dem Talente die göttlichen Kinder, von der Freiheit geſäugt wachſen die Künſte der Luſt. Mit nachahmendem Leben erfreuet der Bildner die Augen, und vom Meißel beſeelt redet der fühlende Stein. Künſtliche Himmel ruhen auf ſchlanken, ioniſchen Säulen, und den ganzen Olymp ſchließet ein Pantheon ein" u. ſ. w. Aber dieſer erlaubte Luxus iſt wie der Luxus der erſten Auffaſſung der Kulturſtrömung unterworfen. Er kann zum raffinierten Luxus werden, d. h. zu einem Luxus, welcher der Sittlichkeit Hohn ſpricht. Dann iſt er aber ein Zeichen des Verderbens, und die Geſchichte lehrt, daß Völker, in denen ſolcher Luxus zur Allgemeinheit geworden iſt, dem Untergange nahe ſtehen.

2. Über Luxus in der Erziehung ſollte man eigentlich gar nicht reden müſſen; denn ihr Prinzip iſt Einfachheit. Aber der Luxus iſt eben eine Lebensmacht und treibt darum ſeine Wellen auch in das Gebiet der Pädagogie hinein, da und dort leider nur zu tief. Am meiſten geſchützt vor ihm iſt die in chriſtlich-ſittlichem Geiſte geleitete Familie, da auch das Chriſtentum der Einfachheit in der Lebensführung das Wort redet. Leider aber verſchwindet dieſer Geiſt mehr und mehr; vielerorts wird er ſogar abſichtlich auszumerzen geſucht. An ſeine Stelle tritt die Begehrlichkeit, welche von manchen heutigen Sittlichkeitsaposteln als die einzige Tugend der Gegenwart und der Zukunft geprieſen wird. Selbſtbeſcheidung und Selbſthilfe werden verlacht. Wo aber die Begehrlichkeit in einer Familie erſcheint, da zieht ſie jenen ſittenverderbenden Luxus nach ſich, von welchem in unſerem einleitenden Abſchnitte die Rede war. Unter dem Einfluſſe desſelben iſt aber keine zielbewußte, ſittliche Erziehung mehr möglich. Die Familie geht ihrem Ruin entgegen, ſelbſt wenn ſie nach außen hin noch längere Zeit den Schein der Zugehörigkeit zu den beſſeren Geſellſchaftskreiſen zu erhalten verſteht, was ihr aber nicht viel nützt. Die Welt und das kleine Kind ſind in dieſem Stücke gleich geartet: ſie vermögen bald hinter die Kuliſſen zu ſehen.

Auch die Schule kann ſich dem Einfluß des Luxus nicht erwehren. Selbſt gewiſſen Schulvorſtänden iſt der Vorwurf nicht zu erſparen, daß ſie durch Schulhausbauten und Lehrmittel dem Luxus Vorſchub leiſten. Im Schulzimmer ſelbſt iſt natürlich der Lehrer das wichtigſte Mittel der Abwehr. Durch ſeine Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe muß er alles das abzuhalten ſuchen, was das zukünftige Glück, namentlich ſeiner ärmeren Schüler, ſtören könnte. Er wird vornehmlich mit der Naſchhaftigkeit zu kämpfen haben. Ziller ſagt darüber: „Die Begehrlichkeit der Kinder darf in keiner Weiſe gereizt werden. Daher ſind ſie nicht mit den Luxusartikeln und Schmarotzereien einer raffinierten Kultur bekannt zu machen, und ſelbſt das, was ſie davon kennen, darf man, um den Reiz abzuſtumpfen, nicht ohne den Ausdruck der Geringſchätzung und nicht ohne die überzeugungsvolle Erklärung erwähnen, daß man es beſſer entbehre." In den ſtädtiſchen Volksſchulen kommt beſonders für die Mädchen noch der Modeteufel in Betracht. Wir wollen hier über ihre Eltern kein Urteil fällen. Aber viele erſcheinen in Goldreifen, mit Glacehandſchuhen u. ſ. w. unter ihren ärmeren Mitſchülerinnen und erregen deren Begehrlichkeit, vielleicht in den Familien der letzteren noch allerlei Verdruß. Offenbar hat die Schule ſolchen Erſcheinungen gegenüber einen ſchweren Stand; man kann nicht ohne weiteres gegen die Eltern einſchreiten. Uns aber will doch ſcheinen, private und ſtaatliche Schulvorſtände dürften hier im Intereſſe wahrer öffentlicher Erziehung gewiſſe Verbote aufſtellen.

Litteratur: Kamblı, Der Luxus nach ſeiner ſittlichen und ſozialen Bedeutung. — Otto von Leixner, Laien-Predigten für das deutſche Haus.

Zürich. U. Hug.

Digitized by Google

Mädchenerziehung und Mädchenunterricht

1. Unterricht und Erziehung sind untrennbar; besondere Schwierigkeiten für die höhere Mädchenschule. 2. Geschichte des Mädchenschulwesens. 3. Gegenwärtiger Zustand desselben. 4. Anklagen gegen dasselbe. 5. Teilnahme der Frauen am Mädchenunterricht. 6. Klassenführung und Leitung der höheren Mädchenschulen. 7. Ist der von Raumer verlangte Unterricht durch die Mutter allein durchführbar? 8. Die Erziehung auf der höheren Mädchenschule. 9. Unterrichtsziele derselben. 10. Unterschiede des Knaben- und Mädchenunterrichts. 11. Die Renommierschule. 12. Schuleinrichtungen. 13. Sorge für die Gesundheit 14. Gelegenheiten zur Fortbildung.

1. Unterricht und Erziehung sind untrennbar; besondere Schwierigkeiten für die höhere Mädchenschule. Die Doppelüberschrift „Mädchenerziehung und Mädchenunterricht" ist gewählt, weil mit dem Unterricht der Schule die Erziehung untrennbar verbunden ist; der Lehrer, der nicht zugleich, wo es not thut — und eigentlich thut es immer not — Erzieher ist, wird immer ein kläglicher Stundengeber bleiben. Allerdings ist die Erziehung junger Mädchen zunächst Sache des Elternhauses und vornehmlich der Mutter, aber mit Vollendung des sechsten Lebensjahres wird das Kind der Schule zugewiesen, um auf derselben 8—10 Jahre zu verweilen; das Kind ist einen von Jahr zu Jahr größeren Teil des Tages dem Elternhause und dem überwachenden Auge der Mutter entrückt. Damit tritt an die Schule die Pflicht heran, nicht bloß zu unterrichten, sondern als Stellvertreterin der Mutter auch zu erziehen. Diese Pflicht der Schule ist um so bedeutsamer, weil sie im Elternhause nicht selten verabsäumt wird; die Schule aber empfängt Schülerinnen aus den verschiedensten Häusern, aus solchen, in denen eine gute Zucht herrscht, wie aus solchen, wo dem Töchterlein jeder Wille geschieht. Darauf aber kann sich die Schule nicht einlassen; sie giebt ihr Gebot der guten Sitte, des Gehorsams, des Fleißes und der übrigen Schultugenden ohne Unterschied allen ihren Zöglingen, und gar oftmals muß, was hinsichtlich der Erziehung das Elternhaus versäumt, die Schule leisten. So muß der Mädchenlehrer zugleich Mädchenerzieher sein, eine zweiteilige und doch untrennbare Aufgabe.

Die Aufgabe dieser Darstellung ist es, Mädchenerziehung und Mädchenunterricht zu betrachten in der Schulzeit, also vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre; was vorher und nachher liegt, gehört nicht in den Rahmen dieses Aufsatzes. Ferner betrachten wir hier nicht die einfachste Veranstaltung zur Bildung des weiblichen Geschlechtes, die Volksschule, denn über ihre Ziele und ihre Unterrichtsweise sind keine großen Meinungsunterschiede vorhanden, und auch die erziehliche Aufgabe derselben ist einfacher zu lösen. Sie umfaßt die Kinder derjenigen Stände, welche sich für eine dereinstige dienende oder erwerbende Thätigkeit vorzubereiten haben. Sie besitzt eine kürzere Schulzeit, einfacheren Lehrstoff, hat durchaus praktische und notwendige Ziele, die Hauptsache sind die Elementarfächer. Wenig anders ist es bestellt mit der für die Töchter der tüchtigen bürgerlichen Kreise eingerichteten Mittelschule, so daß wir auch an diesen vorübergehen können. Anders liegt es mit der höheren Mädchenschule, welche die Töchter gebildeter und gebildetster Häuser aufnimmt, ihnen dieselbe Bildung zuzuführen, wie sie die Eltern besitzen. Sie dient einer höheren Bevölkerungsschicht, hat längere Schulzeit, höhere Ziele. Und wie

Digitized by Google

in Beziehung auf den Unterricht die Forderungen der höheren Mädchenschule erheblich höher werden, so auch in Beziehung auf die erziehliche Thätigkeit, denn das Völklein, welches der Lehrer der höheren Mädchenschule vor sich hat, ist gemeiniglich aufgewachsen in wohlsitzenden, von der Sorge um das tägliche Brot nicht heimgesuchten Häusern; die Mädchen sind vielfach verwöhnt, mutwillig, nicht durch das stramme Gebot des Elternhauses an rasches Gehorchen gewöhnt, guten aber schwachen Willens gegenüber dem beim weiblichen Geschlecht allmächtigen Temperament. Fordert so der Unterricht auf der höheren Mädchenschule gesteigerte Anstrengung und Leistung des Lehrers, so nicht weniger die Erziehung, besonders auf der Oberstufe, vor allem aber in den obersten Klassen.

2. Werfen wir einen kurzen Blick auf die **Geschichte des höheren Mädchenunterrichts** in deutschen Landen. Da ist freilich etwa ein Jahrtausend lang nicht viel Löbliches zu sagen. Die Mädchen des Volkes empfingen gar keinen Unterricht, die Töchter der Fürsten und des Hochadels nicht viel mehr. Karl der Große ließ seinen Töchtern Hausunterricht geben, welcher außer der Religion und den Elementarfächern des Lesens und Schreibens besonders Latein und Griechisch umfaßte, jenes wünschenswert als die Sprache aller gelehrt Gebildeten, dieses für den Fall einer Verheiratung nach Konstantinopel erforderlich. Die Pflege der weiblichen Handarbeiten, des Spinnens, Webens, Stickens, war dabei selbstverständlich. Sonst wohl war es üblich, daß die Töchter vornehmer Geschlechter eine Reihe von Jahren im Kloster verweilten, Latein und die anderen Klosterwissenschaften lernten, und dann je nach den Umständen wieder austraten, um einen Ehebund zu schließen, oder auch lebenslang im Kloster blieben, wie im 10. Jahrhundert die erbauliche lateinische Dramen dichtende sächsische Nonne Roswitha. Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Bildung der beiden Geschlechter fand nicht statt, ja die Frauen erscheinen vielfach gebildeter als die Männer. In der Höhezeit des deutschen Mittelalters kommt eine überlegene höfische Bildung aus Frankreich über den Rhein, und die wahrscheinlich sehr oberflächliche Kenntnis des Französischen wird als die Hauptaufgabe höherer Frauenbildung betrachtet. Das Meisterwerk höfischer Dichtung, Gottfrieds Tristan, zeigt uns in Isolde das Muster feiner Frauenbildung des dreizehnten Jahrhunderts: sie verstand Französisch und auch Latein, konnte schreiben und lesen, konnte aus dem Grund die Moralitas oder höfische Sitte: sie konnte die Leier und Harfe spielen, Briefe und Lieder dichten und wundersam schön singen. In der Höhezeit der Renaissance finden wir, daß die Fürstinnen und hochadeligen Damen von Frankreich, England, Italien nicht nur die Sprachen der wichtigsten modernen Kulturvölker, sondern auch Griechisch und Latein lernen, wozu sich freilich nur ganz ausnahmsweise in Deutschland Gegenstücke finden; jedenfalls können wir die Beobachtung machen, daß in der höheren Frauenbildung von Karl dem Großen bis zu Karl V. allezeit neben dem elementaren Wissen die Fremdsprache einer höher gebildeten älteren oder zeitgenössischen Nation steht, in der frühesten Zeit die Sprachen des Altertums, in der Höhezeit des Mittelalters das Französische und Lateinische, nach dem Wiedererwachen der Wissenschaften die alten und die modernen Sprachen der bedeutsamsten Nationen von Europa. Es handelte und handelt sich dabei nicht um die Kenntnis der Sprachen als solcher, sondern um die Teilnahme der Gebildeten an dem Geistesleben der alten oder gleichzeitigen Völker, deren Sprachen sie erlernten. Es giebt uns das einen bedeutungsvollen Wink. Wir haben keinen Anlaß, ein Volk der Gegenwart als höher gebildet zu betrachten, als wir sind. Das Gymnasium der Gegenwart betreibt die alten Sprachen, weil es eine im wesentlichen geschichtliche Bildung erstrebt; Realgymnasium und Realschule betonen vorwiegend oder ausschließlich das Erlernen der modernen Kultursprachen, nicht weil wir die Franzosen oder Engländer für höher gebildet halten müßten, sondern weil wir der Ansicht sind, daß die Teilnahme an ihrem nationalen Geistesleben jedem wahrhaft Gebildeten selbstverständlich sei. Und nur aus dieser Erwägung erklärt sich das Gewicht, welches die höhere Mädchenschule dem Erlernen des Französischen und Englischen beilegt, und in dieser Hinsicht sind diese beiden Sprachen ein vollwichtiger Bestandteil der höheren Mädchenbildung der Gegenwart. Und wie bei uns, so ist es bei allen wichtigen Kulturvölkern unserer Zeit der Fall, nur daß etwa eine Fremdsprache als wahlfrei gilt. Neuerdings ist auch in Deutschland die Frage angeregt worden, ob nicht ein gleiches ratsam sei.

Die Reformation fand das Mädchenschul-

Digitized by Google

wesen im traurigsten Zustande; abgesehen von den höheren Ständen, die durch häuslichen Unterricht für die geistige Bildung ihrer Töchter sorgten, sowie von den dürftigen, teilweise von selbst herzlich unwissenden „Lehrfrauen“ geführten Klippschulen in den größeren Städten, begegnen wir einer völligen Unbildung des weiblichen Geschlechtes. Den Reformatoren kam es vor allem darauf an, — wir sehen hier durchaus ab von den Umwandelungen auf dem Gebiete des höheren Knabenunterrichtes — auch die weibliche Jugend in den Heilswahrheiten der erneuten christlichen Lehre zu erziehen. So wendeten sie sich zum erstenmale dem Unterrichte der Mädchen des Bürgerstandes zu, und vor allem Johannes Bugenhagen aus Wollin in Pommern, gemeiniglich Doktor Pomeranus genannt, hat das hohe Verdienst, der Vater der Volksmädchenschule zu sein. Die von ihm in den zwanziger bis vierziger Jahren des 16. Jahrhunderts ausgehenden oder veranlaßten Vorschriften für das Volksschulwesen in Norddeutschland erkennen zum ersten Male die Verpflichtung an, auch die Mädchen des Bürgerstandes für ihr zukünftiges Leben und Wirken durch einen nach heutigen Begriffen sehr bescheidenen Unterricht in den Elementarfächern, vor allen Dingen aber in der erneuerten Glaubenslehre zu unterweisen. Ein paar Schuljahre, täglich einige Stunden, Religion, Lesen, Schreiben, Singen, Handarbeit, allgemach auch Rechnen; es war gering, aber viel verglichen mit der völligen Unterrichtslosigkeit der vergangenen Jahrhunderte. Die häusliche Ausbildung der Mädchen höheren Standes durch eigens dazu berufene Lehrer ging derweil ihres Weges; dieselbe blieb eine gelehrte wie bisher.

Die unseligen Zeitläufte, der dreißigjährige Krieg, das Zeitalter Ludwigs XIV. werden es erklärlich erscheinen lassen, wenn über zweihundert Jahre lang der öffentliche Mädchenunterricht soviel wie gar keine Fortschritte machte, ja sogar wieder auf den unseligen Standpunkt vor der Reformation zurückging. Dagegen ging von dem Frankreich Ludwigs XIV., von Fénelon und der Frau von Maintenon, ein neues Zeitalter besserer Mädchenbildung aus, allerdings ohne zunächst auf Deutschland weiterzuwirken. Erst mit dem Erwachen eines neuen geistigen Lebens, gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts, tritt auch in Deutschland ein erhöhtes Streben nach Frauenbildung ein. Die an Gottsched angelehnten moralischen Zeitschriften des 18. Jahrhunderts besprechen vielfach die mangelhafte Mädchenbildung der Zeit und machen nebelhafte Vorschläge zur Besserung. In Zürich hub um 1774 durch Leonhard Usteri die Bewegung für höhere Bildung der Mädchen des höheren Bürgerstandes an; der treffliche Mann nannte seine Schule nach schweizerischer Weise höhere Töchterschule, und die gute Schuleinrichtung ging mit dem albernen schweizerischen Namen nach Deutschland hinüber. Denn es ist und bleibt ein alberner Name; der Gegensatz zu Knabenschule ist Mädchenschule, nicht Töchterschule; Sohn und Tochter heißt das Kind nur im Verhältnis zu den Eltern. Gleichzeitig liegen einige in jenem Zeitalter der Pädagogik vom Thron ausgehende Versuche höherer Mädchenbildung, wie in Karl Eugens von Württemberg Demoiselleschule. Im ganzen dürfen wir den Schulunterricht der Mädchen auch leidlich gebildeten Standes bis zur Wende des Jahrhunderts als herzlich dürftig betrachten; die feingebildeten Frauen, die wir unter anderen am Weimarer Hofe finden, hatten ihre Unterweisung nicht in den Schulen, sondern im Elternhause empfangen; der Schulunterricht ging nicht über eine mäßige, mit etwas Französisch verbrämte Elementarbildung hinaus. Als J. J. Campe 1786 zur Verbesserung des Bildungswesens nach Braunschweig berufen ward, sprach er sich über die deutsche Mädchenbildung folgendermaßen aus: „Käme ein Mondbürger herab auf unsere Erde, so würde das traurige Resultat seiner Beobachtungen ohngefähr folgendes sein: ... was das weibliche Geschlecht, besonders in den gesitteten Ständen betrifft, so scheint es den besagten Staaten gleichviel zu sein, ob Menschen oder Meerkatzen daraus werden, so wenig bekümmern sie sich darum.“

Eine Wendung zum besseren beginnt in der Zeit unseres tiefsten nationalen Niederganges, in den beiden ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts. Der Tod der Königin Luise 1810 ward in Preußen als ein großes nationales Unglück empfunden und weckte den Gedanken, zu ihrem Gedächtnis für eine bessere Bildung der weiblichen Jugend höherer Stände Sorge zu tragen. So wurden nach Ablauf der Freiheitskriege städtische höhere Mädchenschulen begründet, und zwar vom Osten Norddeutschlands nach dem Westen fortschreitend. Eine Reihe von Jahrzehnten hindurch rang noch die langsam zu höheren Zielen und reicherer Klassengliederung emporstrebende öffent-

Digitized by Google

liche oder halböffentliche Mädchenschule mit der für vornehmer geltenden Privatanstalt; als dann aber 1872 der Weimarer Tag zusammentrat, da erkannten die Teilnehmer zum ersten Male mit Überraschung und stolzem Bewußtsein, daß doch eine große Zahl jüngerer und älterer tüchtiger Männer und Frauen sich im edlen Berufe der höheren Mädchenbildung zusammenfanden; die Beschlüsse des Weimarer Tages sind mehr oder weniger maßgebend gewesen für die Weiterentwickelung des höheren Mädchenschulwesens, welche im Laufe der nächsten zwei Jahrzehnte in fast allen deutschen Mittelstaaten stattfand. Durch persönliche Bekanntschaft, Programmentausch, Begründung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen und seines Organs, der von Schornstein geleiteten Zeitschrift für weibliche Bildung, durch die erst alljährlich, dann alle zwei Jahre abgehaltenen Vereinstage, ward die aufstrebende Bewegung des Mädchenschulwesens wachgehalten und gefördert, annähernde Gleichheit des Klassenaufbaues, Lehrganges und der Lehrziele wenigstens der größeren Anstalten hergestellt. Auch in Preußen schien die vom Ministerium Falk berufene Berliner Augustkonferenz 1873 der Anfang einer staatlichen Ordnung und Gliederung des höheren Mädchenschulwesens werden zu sollen, aber der weitere Fortgang blieb aus angesichts der heillosen Mannigfaltigkeit der Anstalten, welche sich mit dem Namen einer höheren Mädchenschule oder dem tönenderen einer höheren Töchterschule zierten. Auf die wiederholte Bitte um staatliche Gliederung auch des preußischen höheren Mädchenschulwesens erfolgte immer die gleiche Antwort: Es ist noch nicht an der Zeit. Was der Staat nicht that, das thaten die Stadtgemeinden; sie übernahmen Privatanstalten unter die Waltung der Stadt oder sie gründeten neue Schulen, sie bauten stattliche Schulhäuser, sie ermöglichten durch finanziellen Rückhalt den vollen Klassenaufbau, die Erwerbung tüchtiger Lehrkräfte. So sind fast alle größeren Städte von Preußen im Besitze vollentwickelter Schulen mit etwa demselben Klassenaufbau, denselben Lehrzielen, und nur eine Hauptarbeit war übrig, die Scheidung zwischen der wirklichen höheren Mädchenschule und denjenigen Anstalten, welche diesen Namen zu Unrecht führen. Vorschläge dazu hat der preußische Verein öffentlicher höherer Mädchenschulen im Sommer 1892 eingereicht; eine Konferenz darüber ward in Aussicht gestellt, hat aber nicht stattgefunden. Durch die am 31. Mai 1894 erlassenen Bestimmungen hat das preußische Kultusministerium im Gegensatz zu den deutschen Mittel- und Kleinstaaten den neunjährigen Lehrgang für den normalen erklärt, an Stelle der obersten Klasse des zehnten Jahrganges, „wahlfreie Lehrkurse“ des Deutschen und der Fremdsprachen, der Welt-, Natur- und Kunstgeschichte angeordnet; die Wirksamkeit akademisch gebildeter Lehrer und Mittelschullehrer wird als gleichwertig betrachtet. Es ist damit eine schwere Stockung, wenn nicht gar eine rückläufige Bewegung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen eingetreten, die höchlich zu bedauern ist; daß eine vermehrte Mitarbeit der Lehrerinnen stattfinden soll, denen eine wissenschaftliche Wiederholungsprüfung zur Erwerbung des Oberlehrerinnentitels frei steht, kann für die Herabminderung der eigentlichen Schulzeit und damit der Lehrziele kein Ersatz sein. Unter diesen Umständen kann man es schwerlich bedauern, daß in Bayern von einer staatlichen Regelung des Mädchenschulwesens noch gar nicht die Rede gewesen ist.

3. Gegenwärtiger Zustand desselben. Das preußische Ministerium hat als höhere öffentliche Mädchenschulen diejenigen anerkannt, die bei neunjährigem Lehrgang mindestens sieben aufsteigende Klassen haben; eine Anerkennung derselben als höherer Lehranstalten ist damit indes im Gegensatz zu dem verheißungsvollen Wort des Kultusministers Bosse vom 30. Januar 1894, er erkenne vollkommen an, daß die höheren Mädchenschulen höhere Schulen seien, wenigstens ein großer Teil von ihnen, nicht ausgesprochen; im übrigen herrscht noch immer eine verwirrende Mannigfaltigkeit in der Ausgestaltung des höheren Mädchenschulwesens. Da giebt es etliche staatliche, zahlreiche städtische Anstalten, halböffentliche der Kirchengemeinden und der Interessentenkuratorien, große und kleine Privatanstalten; sie sind von akademisch gebildeten Männern geleitet, von Rektoren elementarer Bildung, von Damen; die Lehrerkollegien sind bald sehr zahlreich, andere wieder ganz klein; die einen beschäftigen mit Vorliebe wissenschaftlich gebildete, andere wieder seminarisch gebildete Lehrer, andere werden fast oder ganz ausschließlich von Lehrerinnen bewirtschaftet, andere wieder haben ein halb und halb aus Lehrern und Lehrerinnen bestehendes Kollegium; und alle diese Anstalten nennen sich höhere Mädchenschulen, die kleineren und Privatanstalten mit

Digitized by Google

Vorliebe höhere Töchterschulen. Dieser unendlichen Mannigfaltigkeit von Anstalten entspricht naturgemäß auch die Verschiedenheit der Leistungen und der Urteile über dieselben. Auch die höhere Mädchenschule mit zehnjährigem Klassenaufbau vermag ihre Schülerinnen nicht über das 14. Lebensjahr festzuhalten; sie gehen vielfach alsbald nach der Einsegnung ab, und der letzte zehnte Jahrgang hat in der Regel eine schwächere Zahl von Schülerinnen. Die öffentliche Anstalt kann sich den Luxus strenger Versetzung, strammer Aufrechthaltung der Klassenziele erlauben, die Privatschule ist vielfach von dem guten Willen des Publikums abhängig und muß denselben durch regelmäßige Versetzung der Schülerinnen, durch bequeme Ziele und bescheidenere Arbeitsforderungen, wohl auch durch einen Zierat von allerlei schöngeistigem und fremdsprachlichem Flitter erkaufen.

4. Anklagen gegen dasselbe. Die Wirkung davon ist ein vielfach sehr ungünstiges Urteil über die höhere Mädchenschule. Wiewielmal das zweihundert Jahre alte Wort von Fénelon: „Nichts wird mehr vernachlässigt, als die Erziehung der jungen Mädchen" nachgebetet worden ist, das ist gar nicht zu sagen. Dazu kommt, daß Karl von Raumer im dritten Bande seiner Geschichte der Pädagogik (1. Auflage 1842, 5. Aufl. 1880) ein höchst einseitiges und auf mangelhafter Beobachtung beruhendes Urteil über das gesamte höhere Mädchenschulwesen gefällt hat, das schwerlich vollgültig war zur Zeit des ersten Erscheinens vor fünfzig Jahren, für die Gegenwart gar keine Giltigkeit mehr hat; und doch wirkt dieses ungünstige Urteil bis auf unsere Zeit fort, obgleich der Grundgedanke, von welchem Raumer ausgeht, daß eigentlich die Mutter den gesamten Unterricht junger Mädchen zu erteilen habe, völlig undurchführbar ist. Das Unglück aber bleibt, daß jeder Unberufene, der mit ungenügender Kenntnis über das deutsche höhere Mädchenschulwesen der Gegenwart urteilt, sich auf Raumers veraltetes und durchaus unzulängliches Urteil berufen kann. Ein anderes, was das allgemeine Urteil über die höhere Mädchenschule in ungünstiger Weise beeinflußt, ist die Beobachtung, daß die Erziehungs- und Unterrichtsergebnisse bei der weiblichen Jugend unserer Großstädte nicht selten als recht mangelhaft erscheinen; diese üblen Einwirkungen des Großstadtlebens werden dann der Schule im allgemeinen auf Rechnung geschrieben. Kurz, das Urteil über die höhere Mädchenbildung der Gegenwart ist vielfach recht ungünstig.

Meines Erachtens mit Unrecht. Das deutsche Mädchenschulwesen hat in den letzten dreißig Jahren sehr erhebliche Fortschritte gemacht und ist im großen und ganzen den richtigen Weg gegangen. Die ausgebildeten Schulen der größeren Städte haben einen zehn Jahre umfassenden Klassenaufbau, eine Anzahl akademisch gebildeter Lehrer, erfahrene Lehrerinnen, besonders auf dem Gebiete der neueren Sprachen, sie besitzen ein wohlgegliedertes Lehrgebäude und halten durch Gewissenhaftigkeit in der Versetzung die Lehrziele fest, und dennoch entgehen sie nicht einer Reihe von Anklagen, die seit etlichen Jahrzehnten in stets neuer Gestalt und Begründung wiederkehren.

Es heißt da, die Mädchenschule gebe eine falsche Bildung durch vorwiegende Betonung der Neusprachen, besonders des „Parlierens". Schon Karl von Raumer erhebt diese Anklage. Daß die Kenntnis der Sprache eines höher gebildeten, mit einer reichen Litteratur gesegneten Volkes, wie der Griechen, schon bei den alten Römern als ein Kennzeichen höherer Bildung galt, ist bekannt; daß die gleiche Ansicht durch das ganze Mittelalter und im Zeitalter der Renaissance in Bezug auf das Lateinische herrschte, ist bereits auseinandergesetzt; so wird auch der Drang der Gegenwart, durch die Kenntnis des Französischen und Englischen am Geistesleben hochgebildeter Nachbarvölker teilzunehmen, als berechtigt gelten dürfen. Es mag bei manchen Privatanstalten unserer Großstädte, die vor allem auf das Glänzen in der Gesellschaft hinausarbeiten, mit einer gewissen Liebhaberei auf Sprechfertigkeit hingewirkt werden; die wohlgeordnete höhere Mädchenschule that das nicht. Sie erstrebt allerdings auch eine gewisse Beherrschung des mündlichen und schriftlichen Ausdruckes in der Fremdsprache, aber sie weiß auch, daß ihre Hauptaufgabe darin besteht, die Schülerinnen für die Teilnahme am Geistesleben der Engländer und Franzosen vorzubereiten, und daß dieses nur durch eine verständig gewählte Lektüre geschehen kann. Im übrigen muß darauf hingewiesen werden, daß die neuere Methode des Unterrichts in den Neusprachen die Sprechfertigkeit ganz besonders betont, und zwar nicht bloß für Mädchenschulen.

Es heißt — und das ist eine Hauptanklage — die höhere Mädchenschule bereite

Digitized by Google

nicht vor für den zukünftigen Hausfrauenberuf der Schülerinnen, und ebensowenig für eine zukünftige erwerbliche Thätigkeit derjenigen, die allenfalls das Ziel des Ehestandes nicht erreichen. Was hat man nicht alles vorgeschlagen in den Flitterjahren der Mädchenschulbewegung, so etwa in den sechziger und siebziger Jahren! Kinderpflege, Gesundheits- und Erziehungslehre, Krankenwartung, Küchenchemie, Haushaltungskunde u. s. w. verlangten die einen zum Nutzen der künftigen Hausfrau, Technologie, Warenkunde, Handelswissenschaft u. s. w. die anderen zum Nutzen derjenigen, die dereinst auf eine erwerbende Thätigkeit angewiesen sind. All das wird auch heutzutage wieder verlangt, nicht zu sprechen von denjenigen, welche Mädchengymnasien anstreben, Latein und höhere Wissenschaften und damit Hand in Hand eine Ausdehnung der Schulzeit bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Derartige teilweise von berühmten Männern und Frauen, die allerdings nicht Jugendlehrer und Erzieher waren, gebrachte Vorschläge kann der erfahrene Pädagoge nur mit einem Lächeln des Zweifels anhören; wenn in den jüngsten Jahren Mädchengymnasien (s. d.) begründet worden sind, so ist ihr ausschließliches Ziel gelehrte Fachbildung zum Zweck akademischen Studiums. Die höhere Mädchenschule ist so wenig wie jede andere höhere Schule eine auf praktische Ziele ausgehende, sondern eine allgemeine Bildung erstrebende Lehranstalt; so wenig das Gymnasium vorbereitet auf die dereinstigen Lebensberufe seiner Zöglinge, ebensowenig ist es Aufgabe der höheren Mädchenschule, vorzubereiten für den zukünftigen Hausfrauenberuf oder die dereinstige erwerbliche Thätigkeit ihrer Schülerinnen. Die Schule giebt eine allgemeine Bildung; was das junge Mädchen für ihre zukünftige Hausfrauenthätigkeit zu lernen hat, lernt sie während oder nach der Schulzeit von der Mutter, noch viel mehr durch eigene Versuche im Ehestand. Ebensowenig kann die höhere Mädchenschule für eine erwerbliche Thätigkeit vorbereiten; es ist das Sache besonderer privater oder öffentlicher Veranstaltungen, die sich an die Schule anschließen und schon vielfach vorhanden sind. Schon bisher hat die höhere Mädchenschule gelitten unter der Anklage der Oberflächlichkeit, der Überbürdung; man packe ihr noch die Vorbereitung für den Haushalt und zugleich für den Erwerb auf, so wird von der eigentlich erstrebten allgemeinen Bildung blutwenig übrig bleiben. Also wird die höhere Mädchenschule voraussichtlich bis auf weiteres dieselben Ziele behalten müssen, die sie sich in dem langsamen stetigen Aufsteigen einer Reihe von Jahrzehnten gesteckt hat; sie muß sich klar sein darüber, daß sie eine Schule der Bildung sein und bleiben will, und daß alles, was Hausfrauen- oder Erwerbsthätigkeit betrifft, die Sache privater, vielleicht im Laufe der Zeit auch staatlicher Veranstaltung ist.

5. Teilnahme der Frauen am Mädchenunterricht. Es ist neuerdings ein lebhafter Zwiespalt der Meinungen entstanden über die Frage, inwieweit der Mädchenunterricht in die Hand von Lehrerinnen zu legen sei. Mädchenunterricht und Mädchenerziehung sind überhaupt nicht zu trennen; aller Unterricht soll zugleich erziehlich wirken. Nun ist die Mutter die Erzieherin ihres Töchterleins während der sechs ersten Lebensjahre; es ist nicht mehr als billig, daß in der Schule der weibliche Einfluß auf das Kind nicht zu wirken aufhöre, und daß an Stelle der Mutter die Lehrerin als Erzieherin trete. Es ist daher wünschenswert, daß ein gewisser, nicht zu karg bemessener Teil der unterrichtenden und erziehenden Thätigkeit in Frauenhänden liege, und zwar nicht bloß in den Unter- und Mittel-, sondern auch in den Oberklassen. Anderseits ist es nur förderlich für die Schülerinnen, wenn ein Teil des Unterrichts aller Klassen, und zwar in steigendem Maße nach oben hin, in Männerhänden liege. Der Mann, der Gymnasium und Hochschule hinter sich hat, bietet ohne Zweifel die größere Gewähr wissenschaftlicher Durchbildung als die Lehrerin, deren gegenwärtige Seminarvorbereitung nach allgemeinem Urteil viel zu wünschen übrig läßt; die Studien der zukünftigen preußischen Oberlehrerinnen dürften schwerlich dem akademischen Studium gleichwertig sein. Schon während der Schulzeit, noch mehr nach derselben kommen die Mädchen mit Männern in Berührung, und zwar nicht immer mit solchen, die ihnen eine sonderliche Achtung vor der stärkeren Hälfte der Menschheit beizubringen vermögen. Es ist daher schlechthin wünschenswert, daß ihnen schon während der Schulzeit Lehrer entgegentreten, vor deren Ernst, Gediegenheit, überlegenem Geiste, gründlichem Wissen sie Achtung bekommen. Sie sollen den Mädchen nicht bloß Wissen zuführen, sondern sie auch erziehen helfen, wenn auch auf andere

Digitized by Google

Weise als die Lehrerinnen, die weniger wirken durch ihr tiefes Wissen als durch ihr Vorbild, ihre leise Führung zu guter Sitte und allen weiblichen Tugenden, durch eigene Darstellung edler Weiblichkeit. Wie die Verhältnisse gegenwärtig liegen, ist allerdings die Lehrbefähigung der Frauen für Oberklassen in der Regel beschränkt. Sie haben zwar auf dem Seminar so ziemlich alles betrieben, aber naturgemäß nur in wenig vertiefter Weise; die Verständigen gehen ein paar Jahre ins Ausland und erwerben sich dadurch eine Kenntnis der Neusprachen, die in ihren mehr praktischen Zielen und bei dem natürlichen Sprachensinn des weiblichen Geschlechtes ihnen nicht selten eine Sicherheit und Brauchbarkeit für den Mädchenunterricht giebt, welche der gelehrteste Neusprachler nicht von der Hochschule mitbringt. So ist denn der Unterricht der modernen Sprachen auch in den Oberklassen vielfach in Frauenhänden. Auch den deutschen Aufsatz in den Oberklassen könnte man teilweise geübten Lehrerinnen überlassen; für den Unterricht in der deutschen Litteraturkunde würde ihnen vielfach die gründliche Kenntnis mangeln, um wenigstens in den beiden Oberklassen mit Erfolg zu unterrichten. Ein gleiches gilt für die Geschichte; jedoch sind neuerdings in Berlin, Göttingen u. s. w. Lehrkurse für erwachsene Damen eingerichtet, die eine Erweiterung und Vertiefung ihrer Kenntnisse im Deutschen, den Neusprachen, der Geschichte suchen. Der Religionsunterricht sollte allezeit in den Händen eines gründlich gebildeten Mannes liegen, eines Geistlichen oder eines Lehrers, der die staatliche Befähigung dazu nachgewiesen hat. Rechnen und Größenlehre, diese sich vorwiegend an die Denkkraft wendenden Unterrichtsfächer, sind in den seltensten Fällen Frauensache; für Naturwissenschaft und Naturlehre haben Lehrerinnen nur ausnahmsweise Liebhaberei, noch seltener die erforderliche überschauende Kenntnis, die im Grunde auch für Erdbeschreibung und Himmelskunde erforderlich ist. Wenn daher neuerdings die Forderung ausgesprochen worden ist, daß die Lehrerinnen nicht bloß bis in die Oberklassen zu unterrichten hätten, sondern daß auch ihnen vor allem die ethischen d. h. die erziehenden Fächer, Religion, Deutsch, Geschichte zu übertragen seien, so war verständigerweise dieser Forderung gleichzeitig das Zugeständnis beigefügt, die Lehrerinnen seien in der Regel nach ihrer bisherigen Vorbildung gar nicht in der Lage, in diesen geistig und gemütlich ganz besonders wirksamen Fächern mit Erfolg zu unterrichten. Es ist nicht abzustreiten, daß nach besonderer Vorbereitung oder bei besonderer Begabung auch die erziehenden Fächer der Oberklassen Frauen übertragen werden können, aber das wird nur eine Ausnahme sein, zumal da der Direktor, sofern er dazu die erforderliche Vorbildung besitzt, sie schwerlich anderen Händen übergeben wird. So wird voraussichtlich bis auf weiteres der wissenschaftliche Unterricht der Oberklassen hauptsächlich in Männerhänden liegen, den Frauen im besten Falle je nach Zusammensetzung des Lehrerkollegiums die Fremdsprachen zufallen; daß, wie solches an einer Reihe von Großanstalten der Fall ist, Lehrerinnen in den Oberklassen fast gar nicht beschäftigt werden, erscheint nicht sowohl in unterrichtlicher als in erziehlicher Hinsicht als ein erheblicher Mißstand. Für die nächsten Jahrzehnte, bis das akademisch gebildete Lehrerinnengeschlecht der Zukunft vorhanden sein wird, erscheint eine Teilung der Lehrkräfte zu gleichen Teilen als das gesündeste Verhältnis, mit vorwiegender, aber nicht ausschließlicher Thätigkeit des wissenschaftlich gebildeten Mannes auf der Oberstufe.

6. Klassenführung und Leitung der höheren Mädchenschulen. Damit erledigt sich eine andere Frage, die, nämlich, ob die Klassenführung aller Klassen auch der Oberstufe, lediglich Lehrerinnen zu übertragen sei, eine Forderung, die mit besonderer Lebhaftigkeit gestellt wird. Sie erscheint einfach undurchführbar, was schon daraus erhellt, daß die den Lehrerinnen sehr wohlgeneigte preußische Verfügung vom 31. Mai 1894 nur für eine der drei Oberklassen weibliche Klassenführung verlangt. Ergiebt es sich nach der Verteilung der Lehrfächer als naturgemäß, so mag man es gelten lassen, für manche Klassenstufen geht es, Halb- und Halbteilung vorausgesetzt, gar nicht an, sofern nicht besondere Lehrkräfte für Aufsicht und Klassenführung vorhanden sind. Im übrigen ist der erziehliche Einfluß der Lehrerinnen auf allen Stufen selbstverständlich, und der richtigen Lehrerin wird, auch ohne daß sie Klassenführerin ist, diese erziehliche Einwirkung von selbst zufallen.

Eine weitere streitige Frage ist, ob die Leitung einer solchen vollausgebauten zehnjährigen zehnklassigen höheren Mädchenschule einem Mann anzuvertrauen sei oder einer Frau. Bei Privat-

Digitized by Google

anstalten mag man das vielfach Eingebürgerte, vielfach Notwendige für die Leitung durch eine Frau sprechen lassen; eine öffentliche Anstalt, an der akademisch gebildete Männer mit voller Kraft, nicht bloß als Hilfskräfte, wirksam sind, fordert einen akademisch gründlich gebildeten Mann, denn er hat nicht nur dem Lernbedürfnis der anspruchsvollen, in dem Lebenskreise eines gebildeten Hauses aufgewachsenen Bevölkerung der Oberklassen zu genügen, er hat nicht bloß den nicht immer verständigen Wünschen des Elternhauses einen festen wohlgegründeten Willen gegenüberzustellen, sondern er hat auch mit dem Stadtregiment und der vorgesetzten staatlichen Behörde in nicht immer angenehmer Weise zu verhandeln, und das ist eigentlich nicht Frauen-, sondern Männersache.

7. Aber, könnte man sagen, K. v. Raumer spricht sich doch ganz entschieden dahin aus, daß der Unterricht der Mädchen nicht der Schule, sondern dem Elternhause und vor allem der Mutter zuzuweisen sei. Dieses Ansinnen ist um so unerklärlicher, weil er unmittelbar vorher, gestützt auf französische Zeugen, Fénelon und Madame Necker, die häusliche deutsche Mädchenerziehung als völlig grundsatzlos, „heil- und hoffnungslos" — dargestellt hat. Seine Lehre, daß dieselbe Mutter, deren Erziehungsweise als durchaus „verschroben und verkehrt" dargestellt wird, den Unterricht des Kindes auf sich nehmen solle, ist so dilettantisch und undurchführbar wie möglich. Die Mutter, und hätte sie die beste Schule durchgemacht, kann ihrer Tochter nicht die Schule ersetzen. Sie hat bis zum sechzehnten Jahre die Schule besucht; wenn sie sich verheiratet, wird sie vielleicht im besten Falle mit 24 Jahren eine schulpflichtige Tochter haben. Und dieser soll sie beibringen, was sie selbst vor zwanzig Jahren gelernt hat, die Anfänge des Lesens und Schreibens? Und später Französisch und Geschichte, Rechnen und Erdkunde und Deutsch, immer dasjenige, was sie selbst zwanzig Jahre zuvor auf der Schule durchgenommen, jetzt zum großen Teile wieder vergessen hat? Können wir Lehrer überhaupt lehren, wenn wir nicht immer wiederholen und zulernen? Und ist die Methodik des Unterrichtens so einfach, daß die Mutter bloß nach ihren eigenen verblaßten Schulerinnerungen auch nur in den elementarsten Fächern unterrichten kann? Und gar weiterhin die übrigen Lehrfächer, zu deren tüchtigem, erfolgreichem Betreiben sogar der erfahrene Lehrer seiner ganzen Kraft bedarf? Und hat die Mutter, die doch für das Hauswesen, vielleicht für eine Anzahl jüngerer Kinder sorgen muß, die erforderliche Zeit? Vielleicht wohl, wenn, wie Raumer billigend erwähnt, Lektionen von einer Viertelstunde oder gar fünf Minuten erteilt werden. Es ist sehr erfreulich, wenn die Mutter durch ihre Vorbildung befähigt ist, die Arbeiten ihrer Kinder zu beaufsichtigen; selbst unterrichten kann sie auch mit der besten Vorbildung und dem besten Willen nicht. Hat bei unserem Goethe sogar nicht lebenslang der zerfahrene Unterricht des Vaters nachteilig gewirkt, während Schiller durch die straffe Zucht der „Sklavenplantage", der hohen Karlsschule, die Fähigkeit zu strammem, zielbewußtem Arbeiten empfing? Raumers Vorschläge sind, um es deutlich herauszusagen, eitel Dilettantengerede; auch ist wohl niemals ernsthaft der Versuch gemacht worden, dieselben praktisch durchzuführen. Die Schule mit ihrer strengen Zeiteinteilung, ihrem langsamen aber stetigen, methodisch festgefügten Aufbau ist unbedingt notwendig. Sie überhaste ihre Ziele nicht, stelle nicht übermäßige Ansprüche; sie sorge für Abwechselung des Stoffes, um die Schülerinnen nicht durch Überanstrengung nach derselben Richtung zu ermüden; daß derselbe Morgen etwa Geschichte und Französisch, Erdkunde und Handarbeit bringt, ruft durch den Wechsel des Unterrichtsstoffes und der Lehrkräfte frische und lebendigere Teilnahme hervor. Der Zwang des Anpassens, der Arbeit, der Ordnung ist und bleibt ein Segen für das Leben. Der Ersatz der Schule durch den häuslichen Unterricht der Mutter, und wäre sie die geist- und kenntnisreichste Frau, ist schlechtweg undenkbar, und auch der Privatunterricht vornehmer oder ländlicher Familien durch eine Erzieherin wird allezeit nur ein mangelhafter Ersatz der Schule sein, denn keine Erzieherin ist in der Lage, die verschiedensten Wissensgebiete in gleicher Weise zu beherrschen, wie es die verschiedenen an einer Klasse thätigen Lehrer vermögen.

Und dann ist noch zu erwägen, wie sehr durch den Verkehr mit Altersgenossinnen, mit den verschiedenartigen Persönlichkeiten der Lehrer und Lehrerinnen, das Mädchen abgeschliffen, erzogen, häuslicher Unarten und Überhebungen entwöhnt wird, wie es, vorher vielleicht schüchtern, zurückgezogen und eigensinnig, unbewußt zu harmloser Fröhlichkeit, zu Verträglichkeit und Nachgiebigkeit, kurz zu allen geselligen

Digitized by Google

Tugenden erzogen wird, wie solches im Hause gar nicht möglich ist. In der Sorge für Ordnung und Reinlichkeit ist die Schule nicht minder erzieherisch thätig als das Haus, in der Anforderung an Aufmerksamkeit und Fleiß wahrscheinlich strenger, und was die Erziehung zu kleinen häuslichen Dienstleistungen betrifft, so hat die Mutter dazu reichliche Gelegenheit an den schulfreien Nachmittagen der ersten Zeit. Man sehe nur die frohen aufgeweckten Gesichter unserer Schülerinnen in den ersten Schuljahren an, um sich die Frage zu beantworten, ob sie nicht in der Schule bei weitem vergnügter, angeregter sind, rascher in geistigem Wachstum voranschreiten, als das zu Hause der Fall sein würde. Das ist eben die Wirkung des reicheren, mannigfaltigeren Lebenskreises, in welchen sie durch die Schule eintreten. Flosshar hat ganz recht, wenn er die Frage aufwirft: Würde nicht sofort ein allgen einer Notstand ausbrechen, wenn die Mädchenschulen aus der Reihe unserer Unterrichtsanstalten gestrichen würden?

8. Zunächst von der **Erziehung auf der höheren Mädchenschule**. Die höhere Mädchenschule soll erziehen vom ersten bis zum letzten Tage. Schon im ersten Schuljahre beginnt ihre erzieherische Aufgabe. Sie soll erziehen zu Aufmerksamkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit, zu Gehorsam und gesittetem Verhalten, zu Freundlichkeit und Verträglichkeit, sogar, soweit sie es vermag, zur Heiterkeit; denn auch die sonnige Heiterkeit des Gemütes ist eine Tugend. Der Unterricht bietet Gelegenheit zu den Anfängen sittlicher Einwirkung in zartester Form, anknüpfend an die biblische Geschichte und das Lesebuch; durch ganz kleine Aufgaben geschehen die ersten Anforderungen an den Fleiß und die Willenskraft der Schülerinnen. All das ist eine kinderleichte und höchst dankbare Thätigkeit; den Kindern ist während der ersten Schuljahre des Lehrers Wort das höchste Gebot, ein wahres Evangelium, wie das Wort der Mutter; der Unterricht auf dieser Stufe ist mehr ein Vergnügen als eine Arbeit. Je älter die Schülerinnen werden, desto mehr treten sittliche Gebrechen hervor, Eigensinn, Trotz, Unwahrheit, Trägheit, Unordnung, zänkisches Wesen, und immer ist es die Aufgabe des Lehrers, der Lehrerin, zu erziehen zu guter Gewohnheit, nicht mit scharfem Befehl, sondern besser noch mit zu Herzen gehendem Worte das Pflichtgefühl zu wecken und zu befestigen, nicht allzustreng, aber auch nicht allzu nachsichtig das Gebot der Schule und der guten Sitte aufrecht zu halten. Und so geht es weiter bis zur Oberstufe, und mit jedem Jahre wird die Pflicht der Erziehung schwieriger, weil mit jedem weiteren Jahre das Kind mehr heranwächst zu einem denkenden, selbständigen, eigenartigen Wesen, das freilich noch immer unfertig ist und die Kennzeichen dieser Unfertigkeit in allerhand sittlichen Gebrechen offenbart, nur daß dieselben im Laufe der Zeit wechseln. Auf der Oberstufe kommen bisher kaum bemerkbare oder nur mäßig auftretende Untugenden zum Vorschein: vorlautes, dreistes, albernes Wesen, Überhebung, Trotz und Widerspruch, Blasiertheit, Untugenden, die vielleicht im elterlichen Hause geduldet werden, die Schule aber kann und darf sie nicht dulden. So tritt die Schule mit jedem Jahre mehr dem Hause helfend und ergänzend zur Seite. Die Schülerin begeht sehr selten eine große Sünde, aber um so zahlreichere kleine. Das Weib hat eine gewisse Neigung, wenn auch nicht durch thätigen, so doch durch unthätigen Widerstand das Gesetz zu umgehen, und wäre es auch nur aus Vergeßlichkeit, Gedankenlosigkeit, schlummernder Willenskraft; es ist eben in hohem Maße abhängig von dem Temperament, und von dem gilt das alte Wort „der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach." So schwankt die weibliche Jugend unwillkürlich umher zwischen den Forderungen des Pflichtgefühls und den Regungen des Temperaments; sie ist in der Regel des besten Willens und vergißt diese guten Vorsätze ebenso oft, weil sie vermöge ihrer Willensschwäche nicht anders kann. Da gilt es denn freilich Geduld, denn die Strafmittel der Mädchenschule sind sehr gering, und der erfahrene Lehrer macht von ihnen nur im schlimmsten Notfall Gebrauch, um sich gegenüber ganz besonderer Störung oder Albernheit für eine Weile Ruhe zu schaffen. Alle diese Umstände machen die Mädchenerziehung vielfach recht schwer. Da ist kein böser Wille, aber endloser Mangel an festem Willen, endloser Mutwille, endlose Gedankenlosigkeit und Flüchtigkeit, endloses Bedürfnis der Mitteilung wertlosen Geredes mitten in den ernstesten Unterricht hinein, kurz lauter im Grunde harmlose Temperamentsfehler, die aber den ungeübten Mädchenlehrer in Verzweiflung bringen können, besonders da er sich in Wort und That stets mäßigen, stets unsichtbare Handschuhe anziehen muß. Die Lehrerin hat es leichter, um so

Digitized by Google

leichter, je mehr sie durch das Vorbild ihrer eigenen Persönlichkeit erzieht, was leider nicht immer der Fall ist.

Wer Mädchen erziehen will, muß vor allem bemüht sein, der Eigenart des weiblichen Temperamentes durch Frische und Anregungskraft entgegenzukommen, die sehr häufig abschweifende Aufmerksamkeit der Mädchen zu fesseln. Jeder Lehrer, vor allem der Mädchenlehrer, sollte eigentlich heiteren Gemütes sein, ein geborener Optimist, befähigt in allem das Gute zu suchen, Kleinigkeiten als Kleinigkeiten zu betrachten; er darf nicht durch Argwohn oder unnötige Schärfe seinen Schülerinnen und sich selber das Leben sauer machen. Er darf einmal scharf tadeln, auch wohl donnern und blitzen, aber nicht oft; höhnische oder kränkende Worte sind durchaus zu meiden; für ein freundliches Scherzwort ist die Jugend allezeit dankbar. Der Lehrer sei allezeit gerecht, ziehe keine Schülerin vor, behalte keine Rüge in dauerndem Gedächtnis; abgethane Dinge sind abgethan. Er sei immer wahr, wolle niemals Komödie spielen, denn dafür hat das weibliche Geschlecht sehr scharfe Augen. So soll der Mann seinen Schülerinnen die besten Mannestugenden zeigen, Wahrhaftigkeit, Wohlmeinen, Gerechtigkeit, Ernst und zwischendrein heitere Laune; er soll sie geistig beherrschen, nicht bloß durch überlegenes Wissen, sondern auch durch die Weite des Gesichtskreises, die bei Gelegenheit hervorbrechende religiöse, sittliche und vaterländische Wärme. Das alles ist leicht gesagt, aber schwer gethan, wenn der Lehrer nicht von der Natur selbst dazu angelegt ist. Der gute Lehrer wird geboren; der Knabenlehrer kann mit Kenntnis und gutem Willen auch ohne besondere Befähigung seiner Aufgabe leidlich gerecht werden; der Mädchenlehrer muß eigentlich die natürliche Anlage mitbringen, das Wesen des Weibes zu verstehen und sich ihm anzubequemen, und deswegen ist für spröde Naturen der Mädchenunterricht und die Mädchenerziehung nicht selten recht schwer.

9. Unterrichtsziele derselben. Ist das Ziel der Mädchenerziehung die Angewöhnung einer bewußten Sittlichkeit, welches ist das Ziel des Mädchenunterrichts? Eine jüngste Begriffsbestimmung dieses Zieles durch den Preußischen Verein öffentlicher höherer Mädchenschulen lautet: „Die gemeinsame Aufgabe aller Mädchenerziehung ist die Heranbildung von Frauen und Jungfrauen, die befähigt sind, dem Familienleben sittliche Gesundheit und wirtschaftliche Festigkeit zu geben und, soweit sie von Pflichten des Familienberufes nicht in Anspruch genommen werden, eine ihrem Lebenskreise angemessene Thätigkeit, sei es für den eigenen Unterhalt, sei es zum Wohle der Gesamtheit auszuüben. Die Mädchenschule hat diese auf Haus und Schule zusammen entfallende Erziehungsaufgabe so weit ihrer Lösung entgegenzuführen, als es durch das Mittel eines planmäßigen, allgemein bildenden Unterrichts auf religiös-sittlicher Grundlage und durch die erziehliche Kraft eines festgeordneten Schullebens erreichbar ist." Es ist nichts Wesentliches gegen diese Formulierung der Ziele der Mädchenerziehung und des Mädchenunterrichts einzuwenden. Öfter und zu Zeiten allzustark ist betont worden, daß die künftige Thätigkeit des erwachsenen Weibes im Hause liege, und daß daher die Vorbildung vor allem dieses Ziel ins Auge zu fassen habe. Ich fasse den Zweck der Mädchenbildung allgemeiner, nämlich als die Aneignung einer allgemeinen Bildung als Mitglied einer gebildeten Familie. Es ist sehr wünschenswert, daß recht viele als Hausfrau, als gebildete Gattin eines gebildeten Mannes, als Mitarbeiterin bei der geistigen Förderung ihrer Kinder, dieses hohe Ziel erreichen, aber wir wissen auch, daß das nicht allen vergönnt ist. Der allgemeinen Bildung bedarf sie, mag sie auch durch ausreichendes Vermögen in den Stand gesetzt sein, sorgenlos zu leben, mag sie in einem verwandten Hause als Familienglied sich nützlich machen oder, einen selbständigen Lebensberuf wählend, sich ganz auf die eigene Kraft und Arbeit verlassen. Wir haben hierüber schon früher unter dem Worte „Frauenfrage" (II. S. 425) gehandelt, welche vor allem für die Töchter gebildeter aber unvermögender Familien vorhanden ist. Auch sie bedürfen, um sich geistig wohlzufühlen, einer allgemeinen Bildung, wenn sie auch außerdem durch besondere Veranstaltungen sich für eine erwerbende Thätigkeit vorbereiten müssen.

Die Aufgabe des Mädchenunterrichtes, besonders des höheren, wäre also, den Schülern die Fähigkeit mitzugeben, an dem geistigen Leben der Gebildeten ihrer Nation teilzunehmen, und dazu gehört:

1. Lebendige Teilnahme an dem höchsten religiösen Besitztum der Nation und des Bekenntnisses; Erkenntnis der christlichen Grundwahrheiten, aber zugleich duldsamer Sinn gegen diejenigen, die auf anderem Wege die Wahr-

Digitized by Google

heit suchen. Dieser Unterricht, wenigstens in den Oberklassen, gehört nicht in die Hand einer Lehrerin, bei welcher die Gefahr der Auflösung in eitel Moralpredigt allzu nahe liegen würde, sondern in die Hand eines tüchtig theologisch gebildeten, warmherzigen, gläubigen und doch zugleich nicht engherzigen, die Bedürfnisse der Zeit kennenden und ergreifenden Mannes.

2. Lebendige Teilnahme an dem geistigen Leben der Nation. Dazu gehört Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift, übersichtliche Kenntnis des sich in der deutschen Litteratur aussprechenden Geisteslebens unseres Volkes, vornehmlich Vertrautheit mit den besten Dichtungen desselben bis auf die Gegenwart.

3. Lebendige Teilnahme an dem staatlichen Leben der Nation. Dieselbe kann nur erwachsen aus der guten Kenntnis der Vergangenheit unseres Volkes, also der vaterländischen Geschichte bis auf die Gegenwart. Da aber unsere gesamte Kultur auf dem tausendjährigen Untergrunde älterer Kultur ruht, so bedürfen wir einer überschauenden Kenntnis der Geschichte derjenigen älteren Völker, welche auf das geistige Leben der Nachwelt einen maßgebenden Einfluß gehabt haben, also der Kulturvölker von Westasien, der Ägypter, Hellenen, Römer. Und ebenso bedürfen wir einer überschauenden Kenntnis der Geschichte derjenigen europäischen Völker, die mit dem deutschen Volke als Nachbarn, als Freunde oder Feinde, als Kulturträger in Berührung getreten sind. Also Welt- und vornehmlich deutsche Geschichte mit kräftiger Betonung des Kulturgeschichtlichen, übersichtlicher Kenntnis der Zeitfolgen und wichtigsten Jahreszahlen. Als Ergebnis davon soll ein warmes vaterländisches Bewußtsein, ein überschauendes Verständnis für die politischen Fragen der Gegenwart erwachsen.

4. Lebendige Teilnahme an dem geistigen Leben der gehobensten Kulturvölker von Europa. Diese erwächst nur aus einer Wort und Schrift annähernd beherrschenden Kenntnis der Sprachen dieser Völker, zunächst der Engländer und Franzosen, aus der Fähigkeit, ihre hervorragendsten dichterischen Erzeugnisse mit Verständnis zu lesen. Die Erzielung einer bloßen Plapperfertigkeit lehnt die Mädchenschule durchaus ab.

5. Kenntnis des vaterländischen Bodens, zunächst der näheren Umgebung, sodann des ganzen Vaterlandes nach seiner physischen Beschaffenheit und politischen Gliederung: ferner Kenntnis der europäischen Nachbarländer und des gesamten Erdballs, sowie des Verhältnisses desselben zu den näheren und ferneren Himmelskörpern.

6. Kenntnis des eigenen Körpers, der uns umgebenden Natur, des Tier-, Pflanzen- und Steinreiches in ihren wichtigsten und schönsten Erscheinungen, übersichtliche Kenntnis der über uns herrschenden Naturkräfte und ihrer Benutzung durch den Menschen.

7. Rechnen und Größenlehre, soweit sie im Bereiche des Mädchens liegen, d. h. nicht abstraktes Denken bezwecken, sondern praktische Ziele ins Auge fassen, vornehmlich die einer zukünftigen haushaltenden Thätigkeit.

8. Fügen wir schließlich noch hinzu, daß der Unterricht in Zeichnen und Gesang die häusliche Pflege der Kunst in ihren Anfängen betreibt, daß er für das praktische Bedürfnis der künftigen Wirtschaftsführung die Hauptsachen der Handarbeit lehrt, daß er in den Turnstunden auf Kräftigung des Leibes, Anerziehung einer freien und schönen Körperhaltung, Pflege einer erfrischenden Spielthätigkeit in freier Luft hinausarbeitet, so wäre damit der Kreis der Unterrichtsthätigkeit der höheren Mädchenschule beschlossen. Es möchte schwer sein zu beweisen, daß eines dieser Fächer sich zu weite Ziele stecke oder ohne Nachteil für die allgemeine Bildung entbehrt werden könne.

Was sonst in jüngerer und jüngster Zeit stets aufs Neue dem höheren Mädchenunterricht als Vorbereitung für eine dereinstige Hausfrauenthätigkeit zugemutet worden ist, als Haushaltungslehre, Kinderpflege, Erziehungslehre u. s. w., das ist nicht Aufgabe der Schule, sondern des Elternhauses. Ebenso ist die Vorbereitung für eine künftige Berufs- oder erwerbliche Thätigkeit nicht Sache der Schule, sondern Sache besonderer öffentlicher oder privater Veranstaltungen. Vielfach hat solches bisher dahin stattgefunden, daß mit höheren Mädchenschulen zwei oder drei Vorbereitungsklassen für die Lehrerinnenprüfung verbunden wurden. Das ist erklärlich aus dem Umstande, daß bisher vom Staate für die Ausbildung von Lehrerinnen sehr wenig geschah, wohl deswegen, weil ihm die Privatanstalt seit Jahrzehnten voranging und das etwa vorhandene Bedürfnis deckte. Im Übrigen hat diese Verbindung einer höheren Mädchenschule mit einer Lehrerinnen-Bildungsanstalt ihre Bedenken. Es liegt die Gefahr vor, daß die Schule in dem

Digitized by Google

Zierbau des Seminars ihre Hauptaufgabe sehe und ihm zuliebe die Lehrarbeit der eigentlichen Anstalt benachteiligte und herunterdrücke; es liegt die Gefahr nahe, daß die besten Lehrkräfte der Anstalt nicht dieser, sondern dem obenauf gesetzten Zierbau ihre Dienste widmen; nicht zu sprechen von der Gefahr, daß durch diese allerorten eingerichteten Vorbildungsanstalten für Lehrerinnen ein erdrückender Überschuß weiblicher Lehrkräfte auf den Markt geworfen wird. Es ist zu erwarten, daß infolge der in Preußen eingerichteten zweiten Prüfung für Oberklassen eine gesunde Scheidung der stärker oder schwächer begabten und vorbereiteten Lehrkräfte eintrete.

10. Unterschiede des Knaben- und Mädchenunterrichts. Es ist erklärlich, daß die Methode des Knaben- und Mädchenunterrichts ebenso verschieden sein müsse wie die Erziehungsweise für beide Geschlechter verschieden ist. Dem Knaben mit seinem ruhigeren, denkenderen Wesen imponiert das Gebot der Gesetzes weit mehr als dem Mädchen; er lernt und er gehorcht, weil er es als seine Pflicht erkennt; das Mädchen lernt und gehorcht, wenn ihm der Lehrer die Pflicht lieb zu machen versteht. Es kommt vor allem darauf an, das Mädchen für den Unterrichtsstoff zu interessieren. Freilich muß man sich dabei vor mancherlei Klippen hüten. Mit hochtönenden, geistreichthuenden Worten läßt sich ein kluges Mädchen nicht fangen; es verlangt Gediegenheit, aber sie soll zugleich womöglich ein bischen anmutig sein. Ebensowenig wirkt es, wenn der Lehrer in den Mädchen das Ewigweibliche betrachtet, das uns hinanzieht, und infolge dessen sie mit zarter Weichlichkeit behandeln zu müssen meint: sie lachen einfach darüber. Auch die Gemütsbildung wird oft allzusehr betont; einem warmen tief eindringenden Worte, wenn es sich ungesucht einstellt, gehe der Lehrer nicht aus dem Weg, aber er meine nicht immer auf Erregung von Gemütsbewegungen hinausarbeiten zu müssen. Ebenso verkehrt ist es, wenn man meint, den Mädchen den Unterrichtsstoff nur verdünnt oder in Breigestalt darbieten zu müssen. Das Mädchen liebt es, daß das ihm Dargebotene in klarer und womöglich in schöner Gestalt dargeboten werde; aber das Mädchen muß ebensogut wie der Knabe denken und arbeiten lernen und bedarf dazu bei seinem beweglichen Temperament in der Regel größerer Willensanstrengung als der Knabe. Für manche Wissensgebiete, wie z. B. die Mathematik, hat das Mädchen in der Regel wenig Sinn; für spannende Darstellung der Lebensgeschichte unserer großen Dichter, für den Genuß ihrer schönsten lyrischen und dramatischen Schöpfungen, für die anschauliche Schilderung großer geschichtlicher Persönlichkeiten und Ereignisse hat es die regste Teilnahme. Die Mädchen sind gewissenhaft im Lernen und in der Regel ebenso vergeßlich; der Lehrer muß das als eine betrübte, nicht zu ändernde Thatsache hinnehmen. Zu eigentlicher Gelehrsamkeit hat das Weib nur ganz ausnahmsweise Trieb und Begabung, und dann wird es uns schwerlich als ein Weib nach unserem Herzen erscheinen. Aber die Aufgabe, an dem geistigen Leben der Nation teilzunehmen, kann das Weib auch erfüllen ohne Gelehrsamkeit, wie ohne seinen schönsten Schmuck aufzugeben, die edle Weiblichkeit. Die Frau soll Kenntnisse besitzen, aber sich nicht damit vordrängen; sie soll lebendige Teilnahme besitzen für alles Gute und Schöne, aber sie soll nicht vorlaut mit ihrem Wissen, ihren Interessen Staat machen; wie viele Frauen giebt es, die geistig bedeutend, hochgebildet sind und dabei bescheiden, weil sie fühlen, daß jedes Prunken mit Geist der Frau schlecht steht. Die edelste Zier des feinsinnigen hochgebildeten Weibes ist die Demut; sie ist das Ewigweibliche, das uns hinanzieht, nicht die himmelstrebende Überhebung der Führerinnen in der Frauenbewegung unserer Zeit. Erziehen wir unsere Schülerinnen zum Wissen, zum Streben, zum Denken, zur Arbeit! Erziehen wir sie vor allem zu Sanftmut und Demut, zur Weltfreude, zum Pflichtgefühl, zum Dienen, wie Dorothea sagt, d. h. zu freudiger Unterordnung unter ihren gottgesetzten Beruf, das Wirken in der Häuslichkeit, zum freudigen Abhängigkeitsgefühl nicht von ihrem Manne oder irgend einem Mann, sondern von Gott und ihrer Pflicht! Was wäre der Lehrer, wenn er überall solche Früchte erziehen könnte! Er kann es nicht, aber streben soll er darnach, sich seiner hohen Aufgabe bewußt werden! Es wird soviel geklagt darüber, daß die Mädchenschule allzu hohe Ziele erstrebe; ach! sie fühlt es nur zu wohl, daß sie nur einen bescheidenen Teil des Erstrebten erreicht, daß ihr Arbeiten nur Stückwerk ist! (S. d. Art. Knaben u. Mädchen.)

11. Das ist das Ziel des Unterrichts und der Erziehung in der ernsthaften Mädchenschule. Das Wort ist mit Absicht gebraucht; man machte seiner Zeit August Hermann Francke in Erfurt den Vorwurf, daß er ernsthafte

Digitized by Google

Predigten halte. Raumer in seiner schwarzgalligen Auffassung oder mangelhaften Kenntnis der Mädchenschule betrachtete als Ziel der Töchtererziehung seiner Zeit, „daß sie sich bald verheiraten können, und zwar irgend wie, wofern nur der Mann ein gutes sicheres Auskommen hat“. Er spricht von andressiertem Klavierspiel, dem unnatürlichen Singen, dem Französischparlieren, den wahnsinnigen Aufsätzen, dem Romanelesen u. s. w. Nicht so scharf absprechend, aber doch entschieden ablehnend wendet sich Flashar in seinen etwas weitschweifigen, aber tief empfundenen und gedankenreichen Aufsätzen in Schmids Encyklopädie, „Mädchenerziehung“, „Mädchenschule“, denen auch wir manche Anregung und Belehrung danken, gegen die vorwiegende Pflege der sog. Talente, welche Pflege nur darauf abzielt, daß das Weib durch äußere oder anerzogene Vorzüge gefallen solle. Es mag sein, daß es solche Anstalten gegeben hat, vielleicht noch giebt; die ernsthafte Mädchenschule der Gegenwart weist ein solches Bestreben, nur durch Bildungsflitter zu wirken, mit aller Entschiedenheit von sich ab. Aus den harten Urteilen über die moderne Mädchenerziehung besonders unserer Großstädte geht hervor, daß es noch immer Eltern giebt, die so ungebildet sind, daß sie einen solchen rein äußerlichen, nur aufs Bestechen abzielenden Bildungsfirnis für ihre Töchter wünschen, und daß sie die dazu geeigneten Anstalten finden. Die ernsthafte Mädchenschule hat mit diesem ihrem Zerrbild, der **Renommierschule**, welches der ehrlichen einfachen Mädchenschule den bittersten Schaden thut, weil alle berechtigten Vorwürfe gegen die Renommierschule gegen die dabei ganz schuldlose Mädchenschule geschleudert werden, ganz und gar nichts zu schaffen. Mit dem Heiraten ihrer Schülerinnen hat die ernsthafte Mädchenschule gar nichts zu thun; von dem bloßen Französischpärlieren will sie ebensowenig wissen, wenn sie auch eine gute Fähigkeit im Lesen, eine leidliche Fähigkeit im Sprechen und Schreiben des Französischen erstrebt; mit dem Klavierspiel hat sie durchaus nichts zu schaffen, möchte am liebsten der unvernünftigen Kraft, Zeit und Geld gleichermaßen ohne ernsten Erfolg in Anspruch nehmenden Klavierwut unserer Zeit eher heute als morgen ein Ende machen. Aber die Schule möchte viel und vermag wenig.

12. Es entsteht nun die Frage, ob für die Mädchenerziehung und den Mädchenunterricht die **öffentliche** oder die **Privatanstalt** vorzuziehen sei. Der Entwickelungsgang der letzten Jahrzehnte scheint für die öffentliche Schule zu sprechen, sonst würden wohl nicht zahlreiche Städte, oft mit beträchtlichem Aufwand, solche Schulen begründet haben, während ihnen doch Privatanstalten reichlich zur Verfügung standen. Es ist zunächst kein Zweifel, daß die öffentliche Anstalt vor der Gefahr, unverständigen Wünschen des Elternhauses sich dienstbar zu erweisen, weit mehr behütet ist als die Privatanstalt, die doch immer von finanziellen Erwägungen abhängig bleibt. Die öffentliche Anstalt kann eine Anzahl tüchtiger männlicher und weiblicher Lehrkräfte auf Lebenszeit gewinnen, während die Privatanstalt in den wissenschaftlichen Fächern nicht selten auf wechselnde Hilfskräfte angewiesen ist, sich vielfach ausschließlich mit weiblichen Lehrkräften behelfen muß. In Beziehung auf die Verteilung des Lehrstoffes, auf strengere Anforderungen an Fleiß und gute Sitte, auf Versetzungen ist die öffentliche Anstalt durchaus selbständig; die Privatanstalt muß um des Wohlmeinens der Eltern, wie um des lieben Mammons willen gar manches Zugeständnis machen. So bietet ohne Zweifel die öffentliche Schule größere Gewähr einer gediegenen wissenschaftlichen Ausbildung, einer strafferen Zucht als die Privatanstalt, und wenn vielfach Klagen gegen die höhere Mädchenschule der Gegenwart erhoben werden, so mag die Flitterbildung, die manche Privatanstalten fördern, nicht wenig dazu beitragen. Anderseits hat eine gut geleitete, von tüchtigen Lehrkräften bediente Privatschule mit ihrem in der Regel bescheideneren Umfang die Möglichkeit, das erzieherische Moment erfolgreicher ins Auge zu fassen, als das in den teilweise übermäßig bevölkerten öffentlichen Anstalten unserer Großstädte möglich ist. Dazu bietet die Privatanstalt mit ihrem höheren Schulgeld die Möglichkeit, den Schülerkreis aus einer enger begrenzten Bevölkerungsschicht auszuwählen; ist sie nicht besser, so gilt sie doch für vornehmer als die öffentliche Schule. Übrigens haben sich die Privatschulen mancher Städte mehrfach in Klassenaufbau und Lehrzielen dem Vorbilde der öffentlichen Schulen anbequemt, leisten teilweise so Gutes, daß das Bedürfnis zur Gründung öffentlicher Anstalten sich nicht offenbart hat. Auf die Dauer werden die Privatschulen den Anforderungen der Zeit bezüglich regelrecht fortschreitenden gediegenen Unterrichts, wohlausgestatteter Lehrräume und Spielplätze, reichlicher Lehrmittel wohl kaum genügen können

Digitized by Google

Forts. von Seite 2 des Umschlages.

Allihn, Philosophische Aphorismen. I. Die allgemeine praktische Philosophie und das Christentum. Ztschr. f. ex. Phil. III, S. 327.*

— Die Theorieen der Künste nach Lotze. Ztschr. f. ex. Phil. VIII, S. 281.*

Ballauff, Zur Ursprünglichkeit des ästhetischen Urteils. 22 Seiten. Preis 30 Pf.

— Zur Güterlehre und die Idee der Frömmigkeit. Zeitschr. f. ex. Phil. III, S. 233, V, S. 338.*

Busse, Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. Päd. Mag. Heft 49. Preis 40 Pf.

Felsch, In welchem Verhältnis steht die Moral der Bhagavad Gitâ zur Moral der Inder um die Zeit der Entstehung des Gedichts. Ztschr. f. ex. Phil. XVI, S. 369.*

Fienemann, Das Strafrecht vom Standpunkte der exakten Philosophie. Ztschr. f. ex. Phil. VI, S. 337, VII, S. 1.*

Flügel, Von der Freiheit des Willens. Ztschr. f. ex. Phil. X, S. 128.*

— Über den formalen Charakter der Ästhetik. Ztschr. f. ex. Phil. IV, S. 349.*

— Die Sittenlehre Jesu. 4. Aufl. 80 Seiten. Preis 1,20 M.

— Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 3. Aufl. 243 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 3,75 M.

Geyer, Betrachtungen aus dem Gebiete des Strafrechts. Ztschr. f. ex. Phil. I, S. 101, 444, II, S. 71, 225.*

— Zur Lehre vom Staatsvertrag. Ztschr. f. ex. Phil. V, S. 81.*

Harms, Ein französisches System der Ethik. Ztschr. f. ex. Phil. VII, S. 174.*

Jodl, Geschichte der Ethik. 19 Seiten. Preis 60 Pf.

Kadlec, Hostinskys Einwendungen gegen die einzelnen Formeln der allgemeinen Ästhetik. Ztschr. f. ex. Phil. XIV, S. 151.*

Keferstein, Rothe. Päd. Mag. Heft 79. Preis 1 M.

Landmann, Über einen für die Ethik wichtigen, bis jetzt noch nicht hinreichend ins Licht gesetzten Begriff, und eine an ihn sich knüpfende Hauptfrage der Ethik. Ztschr. f. ex. Phil. IV, S. 381.*

Rahlowsky, Grundzüge zur Lehre von der Gesellschaft. 53 Seiten. Preis 75 Pf.

— Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte. 98 Seiten. Preis 1,20 M.

— Das Dnell. 44 Seiten. Preis 60 Pf.

— Ästhetisch-kritische Streifzüge. Ztschr. f. ex. Phil. III, S. 384, IV, S. 26.*

Ratkowsky, Das Legitimitäts- und Nationalitätsprinzip. Ztschr. f. ex. Phil. III, S. 209. 248.*

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik d. a. Ethik bezügl. Artikel.

Teye, Die Lüge und die praktischen Ideen. Ztschr. f. ex. Phil. II, S. 386.*

Thilo, Schopenhauers ethischer Atheismus. 71 S. Preis 1 M.

— Die theologisierende Rechts- und Staatslehre. 394 Seiten. Preis 5 M.

Thilo, Über das zweite Buch der allgemeinen praktischen Philosophie Herbarts. Ztschr. f. ex. Phil. XVIII, S. 1.*

— Eine Untersuchung über Herbarts Ideenlehre in Bezug auf die von Lotze, Hartenstein und Steinthal an ihr gemachten Ausstellungen. Ztschr. f. ex. Phil. XV, S. 225. 341.*

Thilo und **Flügel,** Dittes über die praktische und theoretische Philosophie Herbarts. 2. Aufl. 88 S. Preis 1,20 M.

Zimmermann, Zur Reform der Ästhetik als exakter Wissenschaft. Ztschr. f. ex. Phil. II, 369.*

Religionsphilosophie.

Allihn, Die sog. doppelte Buchführung b. d. Widerstreite wissenschaftlicher und religiöser Überzeugung. Ztschr. f. ex. Phil. II, S. 81.*

Flügel, Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. Pädagog. Mag. Heft 51. Preis 50 Pf.

— Ein neuer Angriff auf Herbarts Religionsphilosophie. Ztschr. f. ex. Phil. XIII, S. 276.*

— Über die sog. Religion der Humanität. Ztschr. f. ex. Phil. XIII, S. 304.*

— Über die persönliche Unsterblichkeit. 2. Aufl. 16 Seiten. Preis 25 Pf.

— Nitzschs philosophische und theologische Ansichten. 3. Aufl. 244 Seiten. Preis 2 M.

— Das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes. 210 Seiten. Preis 2,50 M.

— Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. Päd. Mag. Heft 51. Preis 50 Pf.

— Über Anwendung der metaphysischen Begriffe auf den Gottesbegriff. Ztschr. f. ex. Phil. IX, S. 155.*

— Zur Religionsphilosophie und Metaphysik des Monismus. Ztschr. f. Phil. u. Päd. I, S. 249. 329. 409. II, S. 1.*

Glöckner, Der Gottesbegriff bei Leibniz. Ztschr. f. ex. Phil. XVI, S. 1.*

Schwarze, Über Philipp Meinländers Philosophie der Erlösung. Ztschr. f. ex. Phil. XVII, S. 276.*

Thilo, Über den Thomismus der heutigen römisch-katholischen Philosophen. Ztschr. ex. Phil. XVI, S. 162.*

— Über Spinozas Religionsphilosophie. Ztschr. f. ex. Phil. VI, S. 113. 389. VII, S. 60.*

— Über Kants Religionsphilosophie. Ztschr. f. ex. Phil. V, S. 276. 353.*

— Über Leibnizs Religionsphilosophie. Ztschr. f. ex. Phil, V, S. 167.*

— Über Malebranches religionsphilosophische Ansichten. Ztschr. f. ex. Phil. IV, S. 181. 209.*

— Über die Religionsphilosophie des Descartes. Ztschr. f. ex. Phil. III, S. 121.*

— Eine Probe moderner spekulativer christlicher Religionsphilosophie (I. Zur großen Frage der Religionsphilosophie von Dr. K. Sederholm. 2. Der Urstoff und der Weltäther, von dems.) Ztschr. f. ex. Phil. VIII, S. 76.*

---

* Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. Begründet von Allihn und Ziller, fortgesetzt von Otto Flügel bis 1893. Band I—XX. Preis à Band 8 M. Gegen vorausgehende Einsendung des Betrages Band I—XX komplett statt 160 M nur 80 M; einzelne Hefte (4 Hefte = 1 Band) statt 2 M nur 1,50 M. Ein systematisch geordnetes Inhaltsverzeichnis des 1. bis 20. Bandes ist von der Verlagshandlung kostenfrei zu beziehen.

** Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausgegeben von Otto Flügel und W. Rein. Jahrgang (6 Hefte) 6 M.

Digitized by Google

Verlag von **Hermann Beyer & Söhne** in Langensalza.

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik.

Herausgegeben

von

O. Flügel und **W. Rein**
Wansleben b. Halle. Jena.

Jährlich 6 Hefte von je 5 Bogen zum Abonnementspreis von 6 M.

Inhalt eines jeden Heftes: A. Abhandlungen. — B. Mitteilungen. — C. Besprechungen: I. Philosophisches. II. Pädagogisches. — D. Aus der Fachpresse: I. Aus der philosophischen Fachpresse. II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

Die Herausgabe der *‚Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik‘* beruht auf dem Gedanken, eine Vereinigung der Kräfte innerhalb der Bestrebungen herbeizuführen, die von Herbart ihren Ausgangspunkt nehmen. Zu diesem Zwecke vereinigte sich der Herausgeber der *‚Zeitschrift für exakte Philosophie‘* mit dem Herausgeber der *‚Pädagogischen Studien‘*, um ein gemeinsames Organ zu begründen, das die enge Verbindung von Philosophie und Pädagogik, wie sie durch Herbart eingeleitet worden ist, weiterführen und ausbauen soll.

Dafs die Herbart'sche Philosophie als Kulturmacht sich bethätigt und zu bethätigen sich jetzt erst recht anschickt, hat sie wesentlich der engen Verbindung mit der Pädagogik zu danken. Diese hängt ja ganz und gar von den beiden philosophischen Disziplinen der Ethik und der Psychologie ab und bringt die fundamentale Bedeutung dieser Fächer immerfort zur Geltung.

Eine Zeit überdies, in der die soziale Frage alle Gemüter in Bewegung setzt, wird gern den ethischen und psychologischen Beziehungen, ihren tieferen Zusammenhängen im Leben des Volkes und den Folgerungen, die sich daraus ergeben, mit Interesse nachgehen.

Der pädagogische Teil der Zeitschrift will darum auch den schulpolitischen Fragen näher treten, das Schulverfassungsproblem eingehend untersuchen und auf dem Gebiet der Schulreform, die ja noch lange nicht zum Abschlufs gebracht worden ist, die verschiedenen Streitpunkte aufmerksam verfolgen. Ebenso wird die Frage der Lehrerbildung an der Universität und in den Gymnasial- und Volksschullehrer-Seminaren eingehende Berücksichtigung finden.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Digitized by Google

HARVARD COLLEGE LIBRARY
45. M. 462 Sicherung
RR1730.6
Walker fund (45 46, 47 48)
HARVARD LIBRARY

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein

Jena

Vierter Band

Mädchengymnasium — Mittelschule

Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1897

Digitized by Google

Inhalt der 45. und 46. Lieferung

Mädchengymnasium Von Dr. W. Buchner
Mädchenschulwesen, mittleres Von Joh. Meyer
Mager, Karl Von Dr. A. Bliedner
Mälellucht Von G. Siegert
Manie Von Dr. Th. Ziehen
Märchenunterricht Von H. Landmann
von Marenholtz-Bülow, Bertha Von Henriette Goldschmidt
Maschinentechnische Fachschulen Von Fiedler. Höffer.
Mäßigkeit Von Dr. G. v. Rohden
Mathematische Geographie in der Volksschule Von A. Pickel
Mathematische Geographie auf geschichtlicher Grundlage Von Dr. F. Capesius
Mathematischer Unterricht, seine Geschichte Von Dr. H. Schotten
Mathematik in höheren Lehranstalten Von Dr. Hans Keferstein
Mathematischer Unterricht nach dem historisch-genetischen Prinzip Von Paul la Cour
Meineid Von F. Trüper
Melancholie Von Dr. Th. Ziehen
Melanchthon Von Dr. A. Rebe
Merk- und Systemhefte der Schüler Von Dr. B. Maennel
Methode Von W. Rein
Methodische Einheit Von W. Rein
Milde, Vincenz Conrad Von Dr. F. M. Wendt
Militär-Erziehungs- und Bildungswesen Von v. Scharfenort
Militärische Jugendspiele Von Dr. Lohrer
Militarismus und Schulerziehung Von W. Rein
Mineralogie in der Volksschule Von E. Scheller
Mißbrauch geistiger Getränke Von W. Bode
Mißgunst Von G. Siegert
Mißtrauen Von G. Siegert
Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid Von O. Flügel
Mittelalterliches Bildungswesen Von Dr. O. Willmann
Mittelschule Von Dr. P. Richter

Digitized by Google

und, wenigstens in den größeren Städten, einer oder mehreren öffentlichen Anstalten weichen müssen; bis auf weiteres ist die Privatanstalt, besonders für kleinere Städte, wohl auch für große, wo die oberen Zehntausend für ihre Kinder eine gesonderte Standeserziehung verlangen, ein unabweisbares Bedürfnis.

Die Schuleinrichtungen der höheren Mädchenlehranstalt sind nicht willkürlich entstanden, sondern bedingt durch das zwingende Gebot der Sitte. Das schulpflichtige Alter beginnt mit dem vollendeten sechsten, endet mit dem vollendeten vierzehnten Lebensjahre. Die achtjährige Lehrzeit der Volksschule genügt nicht zur Erreichung der Ziele der höheren Mädchenschule, es ist daher so ziemlich allgemein der zehnjährige Lehrgang eingeführt, sodaß regelrecht aufsteigende Schülerinnen mit vollendetem sechzehnten Lebensjahre die Schule durchlaufen haben. Allerdings ist leider die Dauer des normalen Lehrganges in Preußen auf neun Klassen bestimmt, aber die große Mehrzahl der Anstalten hat deren zehn und bleibt dabei. Es ist oft der Wunsch ausgesprochen worden, die Schuldauer der Mädchen möge länger sein, etwa zwölf Jahre umfassen; dies ist aber mit der allgemeinen deutschen Sitte nicht vereinbar und wird deshalb wohl allezeit ein frommer Wunsch bleiben, denn ein Zwang läßt sich nicht ausüben. So bleibt denn nichts übrig, als daß die Schule, der Notwendigkeit gehorchend, ihre Lehrarbeit auf zehn, wo das nicht angeht, auf neun Schuljahre einrichte. Es wäre dabei eine dreijährige Unter-, eine dreijährige Mittel-, eine vier bezw. dreijährige Oberstufe zu scheiden; die Unterstufe ist dabei nicht aufzufassen als ein entbehrlicher, etwa durch die gleichen Altersklassen der Volksschule zu ersetzender Teil der Schularbeit, sondern sie ist ein notwendiger Bestandteil der höheren Mädchenschule; schon auf der Unterstufe, hin und wider auch unrichtig Vorschule genannt, ist das Maß des zu Erreichenden höher als auf der Volksschule, und es läßt sich auch vermöge der geringeren Schülerzahl der Klassen erreichen. In wieviel Klassen die zehn Jahrgänge zerfallen, wird verschieden sein. Als vollausgebaute Schulen können eigentlich nur gelten die zehnjährigen zehnklassigen Anstalten; allenfalls ließe sich der neunklassigen Anstalt das Zugeständnis machen, daß die oberste Klasse zwei Jahrgänge umfasse; die wahlfreien Lehrkurse der preußischen normal neunjährigen Schule erscheinen uns als eitel Spielwerk. Jede Schule, bei der mehrere Klassen mehrjährig sind, kann eigentlich mit dem Durchschnitt der Schülerinnen nicht das Normale erreichen. Es ist öfter hervorgehoben worden, daß die Mädchenschule das Gepräge der Familienhaftigkeit tragen, daß die persönliche Beziehung der Schülerinnen zu den Lehrenden näher und vertraulicher sein solle, als das bei den Knabenlehranstalten der Fall ist. Darum entsprechen Schulungetüme von 800, 900 Schülerinnen, wie sie sich in Großstädten finden, Anstalten mit einer einfachen oder doppelten Zahl von Parallelklassen, eigentlich nicht dem Begriffe der Mädchenschule; aus demselben Grunde sollte die Zahl der Schülerinnen in den einzelnen Klassen nicht über ein verständiges Maß hinausgehen. Man hat als Normalzahl für Unter- und Mittelklassen 40, für Oberklassen 30 Schülerinnen vorgeschlagen; vorübergehende Ausnahmen mag man gelten lassen. Für die wöchentliche Schulzeit gilt wohl allgemein die Annahme, daß dieselbe von 18 bis zu 30 Stunden steige, über 30 Stunden nicht hinausgehen sollte, und daß für die häuslichen Arbeiten im ersten Schuljahre soviel wie gar keine Zeit, für die nächsten Jahre $^1/_2$ bis 1 Stunde, für die Oberstufe nicht über 2 Stunden an täglicher häuslicher Arbeitszeit erforderlich sein solle; es wird ja doch bei vielen Schülerinnen für Klavier- und Religionsstunden noch weitere Zeit nötig sein. Außerdem ist es wünschenswert, daß die Mädchen in der schulfreien Zeit zu allerlei kleinen häuslichen Dienstleistungen herangezogen werden, und endlich ist eine gewisse Zeit für Erholung, Spiel und Bewegung in freier Luft durchaus notwendig. Daher muß die Mädchenschule sich in Bezug auf die tägliche Schularbeit das Gebot äußersten Maßhaltens auferlegen.

Um so unverständlicher ist es, wenn neuerdings nicht nur in Großstädten, wo die weiten Schulwege allenfalls als Entschuldigung dienen mögen, sondern auch in kleineren Orten der gesamte oder fast ganze Unterricht auf den Vormittag zusammengelegt ist, so daß für die Oberklassen fast täglich fünf wissenschaftliche Stunden hintereinander liegen, allenfalls einige Zeichen-, Handarbeit- oder Turnstunden am Nachmittag. Diese Einrichtung kann nur zu noch größerer leiblicher Belastung der Mädchen führen. Allerdings gewinnen sie dadurch Zeit, den ganzen Nachmittag außerhalb der Schule zuzubringen; im Hause aber liegt der Schwerpunkt der häuslichen Arbeit am Vormittag, so

Digitized by Google

daß diese Einrichtung für eine vermehrte häusliche Thätigkeit wirkungslos ist. Gerade der doppelte Schul- und Heimweg ist ein schätzenswerter Ersatz der Spaziergänge, zu denen die Mütter selten genug die Zeit haben oder sich die Zeit nehmen. So erscheint dieses Zusammendrängen des Unterrichts auf den Vormittag schwerlich als ein Fortschritt, sondern eher als ein Mittel zur Mehrbelastung der Schülerinnen. Den Wert der vierten und gar fünften Stunde kann ich nicht hoch schätzen. Auch ein kräftiger Lehrer wird nicht ohne Überanstrengung oder ohne Erlahmen der Kraft drei bis vier Stunden nach einander geben; ist es einer vielleicht zarten Lehrerin zuzumuten, oder wird sie nicht bei solcher dauernden Überanspannung, für welche der freie Nachmittag keinen Ersatz bietet, nicht geistig ermatten oder leiblich erkranken?

Schwächlichen Schülerinnen aber baue man goldene Brücken, indem man sie von minder wichtigen Fächern thunlichst beurlaubt. Daß an sehr heißen Tagen der Nachmittag oder auch die letzte Vormittagsstunde frei gegeben werde, ist bereits vorgeschrieben. Die neuerlich eingetretene Bemühung um Pflege des Bewegungsspieles der Mädchen ist nicht genug zu loben: ab und zu eine freie Nachmittagsstunde für das gemeinsame, von Lehrerinnen geleitete Ballspiel der Klasse ist von hohem Werte. Ebenso hat die Schule die Pflicht, dem Schwimmen und Schlittschuhlaufen der Mädchen durch zeitweilige Ermäßigung der häuslichen Arbeiten oder Freigeben einiger Nachmittagstunden allen Vorschub zu leisten; es kommt ihr diese anscheinende Einbuße an Zeit durch gesteigerte Arbeitsfrische der Mädchen wieder reichlich zu gute.

Aber, hat man gesagt, die Schule sollte überhaupt keine häuslichen Arbeiten fordern. Sie kann aber derselben gar nicht entbehren, damit die Schülerin überhaupt arbeiten lerne, als Mittel zur Stählung der Denk- und Willenskraft. Wohl aber ist bei den häuslichen Arbeiten festzuhalten, daß dieselben immer nur eine Wiederholung, Befestigung oder Übung des bereits Angeeigneten sein dürfen, sie dürfen also die geistigen Kräfte der Mädchen nicht übersteigen, wobei allerdings ein gewisses Mittelmaß der Kräfte zu berücksichtigen ist; es wird immer vorkommen, daß ein Teil der Schülerinnen über zuviel Arbeit klagt, während andere, befähigtere oder leichtsinnigere, fast nichts aufzubekommen erklären. Die Arbeit aber erscheine immer als eine Leistung der Pflicht, nicht als eine Leistung des Prunkes. Die besonders Befähigte verdient kein höheres Lob für gute, die Schwachbegabte keinen scharfen Tadel für dürftige Leistungen; wer seine Pflicht nach Kräften tht, ist anzuerkennen. Für die Pflege des Ehrgeizes ist die Mädchenschule keine Stätte. Also keinen wöchentlichen oder auch nur halbjährigen Platzwechsel nach der Leistung! Ganz abgesehen davon, daß eine solche Gesamtberechnung aus den Leistungen in verschiedenen Fächern nur ein sehr unsicheres Ergebnis haben kann, wäre in der Regel der bessere Platz eigentlich nur eine Belohnung für die höhere, der schlechtere Platz eine Strafe für die schwächere Geistes- oder Willenskraft. Die vernünftige Mädchenschule stellt die Sitzordnung der Schülerinnen nach ganz anderen Gesichtspunkten fest. Vornen hin, in die Nähe der Tafel, gehören die Kurzsichtigen und Schwachhörigen, die besonders Kleinen, besonders Unaufmerksamen und Unruhigen; den größeren und zuverlässigen Schülerinnen weise man die mittleren und hinteren Plätze an, jedoch mit dem Vorbehalt des Wechsels, wenn irgend ein sittliches Gebrechen hervortritt, das die Nähe des Lehrers fordert. Daß man bei solchem Verfahren nicht mit den alten schlechten Pulten auslangt, versteht sich von selbst. Wenigstens in den Unter- und unteren Mittelklassen muß jede Schülerin genau das Pult erhalten, das ihrer Größe entspricht. Mit jedem Platzwechsel muß möglichenfalls auch das Pult gewechselt werden. Das ist lästig, aber notwendig.

13. Sorge für die Gesundheit. Und wie in dieser Hinsicht zur Verhütung der Kurzsichtigkeit und Rückgratverkrümmung die Schule ernste Pflichten hat, so nicht weniger in Beziehung auf den allgemeinen Gesundheitszustand der Schülerinnen. Die Knabenschule kümmert sich um derlei Dinge nicht viel, weil der Knabe kräftiger, widerstandsfähiger ist als das Mädchen. Man hat die Mädchenschule verantwortlich gemacht so ziemlich für alle Krankheiten, die den Schülerinnen im schulpflichtigen Alter zustoßen können, ohne alle Rücksicht darauf, daß diese Krankheiten in der Regel nicht sowohl Krankheiten der Schule als des Lebensalters sind, wie ohne Rücksicht darauf, daß der Kundige diese Krankheiten vielfach als angeerbt erkennt, andere als epidemisch erscheinen, nicht zu reden von dem tödlichen Verlauf rein akuter Krankheiten.

Digitized by Google

Die Schule hat die Pflicht, den Gesundheitszustand der Schülerinnen aufs sorgsamste zu beobachten, schwächliche Kinder durch Befreiung von der Teilnahme an allenfalls entbehrlichen Schulfächern vorübergehend oder dauernd zu entlasten, immer dessen eingedenk, daß die weibliche Natur zarter, schonungsbedürftiger ist als diejenige des Knaben; die Lehrerinnen sind uns Männern dabei nicht selten sorgsame Helferinnen. Anderseits sorge die Schule durch zahlreiche und lange Pausen, durch mindestens zwei wöchentliche Turnstunden für leibliche Erfrischung, durch Einrichtung von Klassenspaziergängen oder Spielstunden für anmutiges Ergehen oder lebendiges Tummeln in freier Luft. Wird daneben durch ein vorsichtiges Maß der häuslichen Arbeitszeit jeder Überspannung der Kräfte vorgebeugt, so werden die Mädchen die Schule so frisch und gesund verlassen, wie sie in dieselbe eintraten.

Es läßt sich noch die Frage aufwerfen, in welcher Weise das Elternhaus sich an der unterrichtenden und erziehenden Arbeit der Schule beteiligen könne. Es sind in dieser Richtung mancherlei Vorschläge gemacht worden. Ein noch vor kurzem allgemein übliches Mittel, das Interesse der Eltern an den Leistungen der Schule wach zu erhalten, waren die öffentlichen Prüfungen am Schlusse des Schuljahres. Ich halte sie für wertlos, wenn nicht für schädlich; wertlos, weil die Leistungen in der Prüfung keineswegs ein Zeugnis sind für die Leistungen im Unterricht; gerade die gediegensten Schülerinnen können in Gegenwart eines unbekannten Kreises von Zuhörern und Zuhörerinnen möglichenfalls verwirrt sein und schlecht antworten, während eine sonst träge und unwissende, aber dreiste Schülerin durch behende Antworten blendet. Der tüchtige gewissenhafte Lehrer wird jedes Einpauken verschmähen, der Blender und Streber wird das Durchzunehmende umfassend vorbereiten und lauter gute Antworten erhalten, besonders wenn er nur diejenigen fragt, die sich zur Antwort melden. Der unkundige Zuhörer wird die Kinder beurteilen nach einer gelungenen oder mißlungenen Antwort, und mit diesem Urteil nicht selten gewaltig daneben hauen. Es ist ja ganz hübsch, dem Elternhause im Laufe eines Tages ein Bild der vom ABC bis zu Goethe und Shakespeare aufsteigenden Schularbeit vorzuführen; bei alledem giebt die Prüfung weniger eine Vorstellung von den Leistungen der Kinder als von denjenigen der Lehrer, und dazu wissen noch die unehrlichen Lehrer mangelhafte Leistungen zu verhüllen. Fügen wir noch hinzu, daß die für solche Prüfungen erforderliche Gesamtwiederholung Schülerinnen und Lehrer in eine wochenlange fieberische Spannung versetzt, daß vornehmlich Lehrerinnen gegenüber einer solchen Schaustellung in der Öffentlichkeit kaum die nötige Ruhe und Fassung bewahren, so ist es erklärlich, wenn manche Schulen schon seit Jahren auf diese Prüfungen verzichtet und an ihre Stelle eine Schlußfeier gesetzt haben, welche gesangliche und dichterische Vorträge der Besten und des Besten darbietet, ohne daß der Zufall eine so verhängnisvolle Rolle dabei spielt. So wird den Eltern auch ein Blick in die Schularbeit geboten, ein flüchtiger freilich, aber ein wahrer, und sie sind dankbar dafür. Das beste an den preußischen Satzungen von 1894 ist, daß sie die öffentlichen Prüfungen untersagen. Man hat auch den Versuch gemacht, den Müttern einmal oder mehrmals wöchentlich als Gastzuhörerinnen den Zutritt beim Unterricht zu gestatten. Es ist das ein meines Erachtens sehr bedenkliches Beginnen. Denn sobald Zeugen da sind, verwandelt sich der Unterricht unwillkürlich in ein Schauspiel mit allen seinen Zufälligkeiten, und außerdem sind die Zeugen gar nicht in der Lage zu erkennen, ob dasjenige, was sie hören, ehrliche anspruchslose etwas langweilige Schularbeit oder ein Schauspiel ist; das letztere ist selbstverständlich weit unterhaltender. Das Elternhaus kann der Schule in förderlicher Weise zur Seite stehen durch sorgfältige Beaufsichtigung, daß die Kinder die häuslichen Arbeiten rasch und selbständig erledigen, freilich nicht durch Vorsagen und Nachbessern des zu Liefernden; vor allem aber kann und soll das Elternhaus die Schule unterstützen durch die Gewöhnung der Kinder an Zucht und Einfachheit. Zur Zucht! Das Elternhaus darf nicht jedesmal, wenn die Kinder über Ungerechtigkeit und Parteilichkeit des Lehrers klagen, denselben Recht geben, sondern es soll diese Klagen rund abweisen, oder wenigstens den Lehrer um Erläuterung bitten. Und wenn derartige Verhandlungen zwischen dem Elternhause und dem Lehrer stattfinden, so sind sie in keiner Weise zur Kenntnis der Kinder zu bringen. Wir Lehrer können irren, aber Eltern, die sich auf Kindergeschwätz und Kinderzeugnis verlassen, irren sich sehr wahrscheinlich. Zur Einfachheit! Das Elternhaus gönne den Kindern ihre Freuden, aber ein-

Digitized by Google

ſache; es gehört ſich nicht, daß Kinder in Konzerte mitgenommen werden, Wagner und Schumann und Brahms hören, von denen der Erwachſene nur zuweilen etwas verſteht, Kinder gar nichts verſtehen; es gehört ſich nicht, daß ſie ins Theater gehen, nur damit die Karte nicht liegen bleibe, eine moderne Poſſe zu hören; ſie gewinnen Vergnügen an albernem Zeitvertreib, und wenn ſie gar von einem bedenklichen modernen Stück etwas verſtehen ſollten, desto ſchlimmer. Je mehr das Elternhaus auf Einfachheit auch in den Vergnügungen hält, die ſich der Überwachung der Schule entziehen, deſto dankbarer muß ihm die Schule ſein.

14. Gelegenheiten für Fortbildung. Ein kurzes Wort wäre noch zu ſagen über die Veranſtaltungen zu einer Fortbildung der der Schule entwachſenen Mädchen. Dieſe Fortbildung kann eine zweifache ſein, eine allgemein wiſſenſchaftliche oder eine auf eine zukünftige erwerbliche Thätigkeit abzielende. Es iſt ja recht denkbar, daß ein junges Mädchen, wenn es mit vollendetem ſechzehnten Lebensjahre die Schule durchgemacht, allenfalls noch das von manchen Eltern als unerläßlich betrachtete Penſionsjahr hinter ſich gebracht hat, ſeine Zeit nicht ausgefüllt findet durch die nach unſeren heutigen häuslichen Verhältniſſen beſcheidene Teilnahme am Haushalt, ſondern das Bedürfnis nach einer Fortdauer der unterbrochenen geiſtigen Arbeit empfindet. Dieſes Bedürfnis kann freilich nur in Großſtädten, allenfalls auch in Univerſitätsſtädten durch Veranſtaltung von Reihenfolgen wiſſenſchaftlicher Vorträge befriedigt werden, wie ſolche beiſpielsweiſe das Berliner Viktoria-Lyceum bietet. Derartige Veranſtaltungen ſind ſchätzenswert, aber ſie können doch nur denjenigen dienen, die nicht durch die Verhältniſſe des elterlichen Hauſes auf eine dereinſtige erwerbende Stellung hingewieſen ſind. An derartigen Vorbereitungsanſtalten für die kaufmänniſche, die verſchiedenen Gebiete künſtleriſcher Thätigkeit fehlt es nicht, wenn auch nicht jede Stadt eine Handelsſchule für Frauen, ein Konſervatorium, eine Kunſtſchule einrichten kann. An Gelegenheit zur Ausbildung künftiger Lehrerinnen iſt ſogar Überfluß, ſo lange eine große Zahl höherer Mädchenſchulen es als Ehrenſache betrachten, ſich den Luxus einer obenauf geſetzten Lehrerinnenbildungsanſtalt zu erlauben; nur darf billig bezweifelt werden, ob dieſelben auf die Dauer den geſteigerten Forderungen der Zukunft an die Vorbildung der höheren Lehrerinnen genügen werden.

In jüngſter Zeit iſt auch in Deutſchland, weit ſpäter als in einer ganzen Anzahl benachbarter Staaten, der Gedanke wach geworden, dem weiblichen Geſchlecht das akademiſche Studium, vornehmlich dasjenige der Heilkunde, zu eröffnen. Das letztere wäre jedenfalls im Intereſſe der Geſchlechtsgenoſſinnen ſehr wünſchenswert. Im übrigen liegen dieſe Fragen noch ziemlich geſtaltlos; es handelt ſich dabei nicht bloß um die Entſcheidung, wie weit dieſes akademiſche Studium des weiblichen Geſchlechtes beſchränkt oder ausgedehnt und überhaupt eingerichtet werde, ſondern um die nicht weniger ſchwierige, welche ſchulmäßige Vorbereitung dazu erforderlich ſei, ob der Gymnaſialweg der alten Sprachen und der höheren Mathematik oder der Weg einer vertieften modernen Bildung durch Naturwiſſenſchaft und die Neuſprachen. Zunächſt hat man den nur etwas verkürzten Gymnaſialweg beſchritten, ein etwas bedenkliches Verfahren. Gegenwärtig beſitzt Öſterreich zwei Mädchengymnaſien, zu Wien und Prag; in Deutſchland ſind drei Mädchengymnaſien, zu Karlsruhe, Berlin und Leipzig, eröffnet worden. (Vergl. darüber Mädchengymnaſium.) Es harren alſo der Zukunft noch gar manche Fragen, die der Löſung bedürfen, und ebenſo iſt kaum zu bezweifeln, daß der Staat, der bis dahin der höheren Mädchenbildung gegenüber in der Regel nur eine ſehr karge Hand bewieſen hat, der geiſtigen Förderung der Hälfte ſeiner Jugend in der Folge vorausſichtlich ganz andere Opfer bringen muß als bisher. Wir wollen das der Zukunft anheimſtellen.

Litteratur: Friedländer, Die Forderungen unſerer Zeit hinſichtlich der Erziehung und Bildung des weiblichen Geſchlechts. Elberfeld 1847. — L. Wieſe, Über weibl. Erziehung und Bildung. Berlin 1865. — R. Birchow, Über d. Erziehung d. Weibes für ſeinen Beruf. Berlin 1865. — W. Buchner, Töchterſchule oder Fachſchule? Berlin 1873. — A. Janke, Die Mängel in der gegenwärtigen Einrichtung und die zeitgemäße Umgeſtaltung der höheren Töchterſchulen. Berlin 1873. — W. Buchner, Gegenwart und Zukunft der höheren Mädchenſchule. Eiſenach o. J. (1876). — A. Dammann, Die höhere Mädchenſchule. Berlin 1885. 2. Aufl. 1890. — Reißert, Der Notſtand der höheren Mädchenſchule in Preußen. 1887. — Wendt, Methodik des Mädchenunterrichts. Leipzig 1887. — G. Krevenberg, Die deutſche höhere Mädchenſchule. Geſchichte und Entwickelung derſelben bis in d. neueſte Zeit. Frankfurt a. M. 1887. — Nöldeke, Von Weimar bis Berlin. Berlin 1888. — K. Schneider, Bildungsziele und Bildungswege für unſere Töchter. Berlin

Digitized by Google

1888. — (H. Lange), Die höhere Mädchenschule u. ihre Bestimmung. Berlin 1888. — Sommer, Die öffentliche höhere Mädchenschule und ihre Gegnerinnen. Braunschweig 1888. — Lothar Berner, (L. Wiese?) Wer kann es wenden? Auch ein Kapitel über höhere Frauenbildung. Berlin 1888. — Allgemeiner Lehrplan für vollentwickelte höhere Mädchenschulen, entworfen von dem Preußischen Verein. 2. Aufl. Leipzig 1892. – Ritter, Ziele und Wege d. höheren Mädchenbildung. Weimar 1892. — Pochhammer, Beitrag zur Frage des Universitätsstudiums der Frauen. Kiel 1893. — Hel. Lange, Entwickelung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland. Berlin 1893. — Ritter, Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen. Weimar, G. Böhlaus Nachfolger, 1897. — Wychgram, Handbuch des höheren Mädchenschulweisens. Leipzig 1897. — R. Schornstein, Zeitschrift für weibliche Bildung. Leipzig 1873 ff.; seit 1887 herausgegeben von W. Buchner. — Hessel-Dörr, Die Mädchenschule. Bonn 1888 ff.

Eisenach. W. Buchner.

Mädchengymnasium

Unser Zeitalter beschäftigt sich mehr als jedes frühere mit dem Auffinden von Mitteln und Wegen, wie für die sich stets steigernde Zahl derjenigen jungen Mädchen, die das Ziel der Versorgung durch die Ehe nicht erreichen, eine ihren Thätigkeitstrieb befriedigende und zugleich materielle Sicherheit gewährende Lebensstellung gefunden werde. Besonders ernst tritt die Frage nach einer solchen Versorgung fürs Leben an die weibliche Jugend gebildeter Stände heran, die Töchter von Beamten, Geistlichen, Lehrern, Offizieren u. s. w., Mädchen, die mit gewissen Ansprüchen an behagliche Lebensführung aufgewachsen sind, eine höhere Schulbildung empfangen haben und doch, wenn sie sich nicht verheiraten, bei dem Tode der Eltern vermögenslos einer ungewissen Zukunft gegenüberstehen. Man hat die Mädchenschule der Pflichtversäumnis angeklagt, von ihr verlangt, daß sie nicht bloß eine allgemeine Bildung gewähre, sondern auch für eine künftige erwerbende Thätigkeit vorbereite. Mit großem Unrecht, denn das ist nicht Aufgabe der Mädchenschule; zahlreiche Anstalten haben sich indes Seminare angefügt, die für den Lehrerinnenstand vorbereiten. Nun liegt der Gedanke nahe, ob es nicht thunlich sei, gebildeten jungen Mädchen auch Anteil an der Berufsthätigkeit des Mannes zu gewähren, ob nicht vor allem dem weiblichen Geschlecht der Zugang zum Studium der Heilkunde zu eröffnen sei, wie das schon seit Jahrzehnten in England, Rußland, Frankreich u. s. w. der Fall ist, seit Jahrzehnten auch in Deutschland gefordert wird; weitergehende Forderungen nach der Eröffnung anderer Gebiete des Studiums, Philologie und Rechtswissenschaft, haben neuerdings die Verfechterinnen der Frauenrechte gestellt, freilich bei uns noch mit geringer Aussicht auf praktischen Erfolg.

Nun aber ist in Deutschland das Studium der Heilkunde abhängig von dem Bestehen der Reifeprüfung des Gymnasiums, und Deutschland besaß kein Gymnasium für Mädchen; außerdem haben die deutschen Hochschulen bis dahin grundsätzlich die Zulassung von Studentinnen abgelehnt. So sind in den letzten Jahren als Veranstaltungen von Privaten zuerst in Deutsch-Österreich, sodann in Deutschland eine Anzahl von Mädchengymnasien begründet worden, Unterrichtsanstalten, in denen Mädchen Gelegenheit gegeben wird, nach dem Durchlaufen der höheren Mädchenschule oder eines Teiles derselben zur Vorbereitung für das Universitätsstudium einen Gymnasialkursus durchzumachen, wohl in der Erwartung, daß der Staat in der Folge den reif befundenen Schülerinnen dieser Anstalten den Zutritt zum akademischen Studium gestatten werde. Das älteste derselben ist das im September 1890 eröffnete Mädchengymnasium zu Prag, eine Schöpfung des czechischen Vereins Minerva. Die Anstalt hat sechsjährigen Lehrgang, bei Eintritt mit Vollendung des zwölften Lebensjahres. Sie besteht aus einer zweijährigen Vorbereitungsschule, sowie einer vierjährigen Oberabteilung, so daß die Schülerinnen mit dem vollendeten 18. Lebensjahre zur Prüfung reif sein können. Aus finanziellen Gründen findet eine Neuaufnahme nur in jedem dritten Jahre statt, so daß immer nur zwei Klassen gleichzeitig vorhanden sind. Das Schwergewicht der Stundenzahl, 27 in der Vorschule, 25 in der Oberabteilung, ist dem lateinischen, griechischen und mathematischen Unterricht, sowie der czechischen Sprache zugeteilt; Deutsch und Französisch sind nicht gemeinverbindlich; alle Stunden liegen vormittags. Die Schlußprüfung wird an einem Knabengymnasium abgehalten werden; jedoch ist bereits von seiten der Staatsbehörde denjenigen Mädchen, welche den zweiten Jahrgang der Oberabteilung gut bestanden haben, gestattet worden, als Apothekerlehrlinge einzutreten; damit ist dieses Gebiet dem weiblichen Geschlechte eröffnet. — Das zweite Mädchengymnasium, dasjenige zu

Digitized by Google

Wien, ward begründet durch den österreichischen Verein für erweiterte Frauenbildung; das Unterrichtsministerium gab seine Zustimmung, allerdings ohne vorläufig die Verpflichtung zu übernehmen, die reif befundenen Schülerinnen zum akademischen Studium zuzulassen; der Wiener Gemeinderat überließ dem Verein die Räume des städtischen Pädagogiums während der Vormittagsstunden. Die Anstalt ward im Herbst 1892 mit der untersten Klasse eröffnet. Der Lehrgang ist sechsjährig, ein Alter von wenigstens 14 Jahren zur Aufnahme erforderlich. Die unterste Klasse dient als Vorbereitungsklasse und betont besonders Latein, die folgenden vier Jahrgänge entsprechen dem Obergymnasium für Knaben; der sechste Jahrgang führt den klassischen Sprachunterricht zu Ende, wiederholt zugleich die anderen Fächer für die Prüfung, für welche sich demnach ein Lebensalter von 20 Jahren ergeben würde.

In Deutschland ist das Mädchengymnasium noch ganz im Anfange begriffen. Das erste deutsche Mädchengymnasium ist dasjenige zu Karlsruhe, eröffnet vom Verein Frauenbildungsreform am 16. September 1893. Die eintretenden Schülerinnen müssen wenigstens die sechs Unterklassen einer ausgebauten höheren Mädchenschule durchlaufen, d. h. mindestens das 12. Lebensjahr vollendet haben; normale Schülerinnen sollen mit 18 Jahren die Reife zur Hochschule erlangen, was einen sechsjährigen Lehrgang voraussetzt. Nur Vormittagsunterricht. Die unterste Klasse der Anstalt ward mit 17 Schülerinnen von 12—17 Jahren eröffnet. — Zu Berlin wurden die Gymnasialkurse für Frauen, die Schöpfung eines hauptsächlich aus Berlinern bestehenden Vereins, mit der untersten Klasse von 14 Schülerinnen im Oktober 1893 eröffnet; sie sind entstanden aus den 1889 von Fräulein Helene Lange begründeten Realkursen für Mädchen, die eine dem Realgymnasium entsprechende Bildung geben sollten. Der Unterricht findet statt in der städtischen Charlottenschule. Nur Schülerinnen, die das 16. Lebensjahr vollendet haben und die erforderliche Vorbildung nachweisen, werden zugelassen; jedoch giebt der leitende Ausschuß den Rat, die Kurse nicht vor dem 18. Lebensjahre zu besuchen. Die Dauer des Lehrganges ist, da nur völlig Erwachsene daran teilnehmen, auf $3^1/_2$ bis 4 Jahre berechnet. Nur Nachmittagsunterricht; 18—24 Stunden wöchentlich. Die Anstalt hat Ostern 1896 ihre sechs ersten Schülerinnen entlassen, dieselben wurden am königl. Luisengymnasium geprüft und tauglich befunden. — Das dritte und letzte der deutschen Mädchengymnasien, die vom Allgemeinen Deutschen Frauenverein begründeten Gymnasialkurse für Mädchen in Leipzig wurden am 2. April 1894 eröffnet; Leiterin ist Fräulein Käte Windscheid, die Tochter des berühmten Rechtslehrers, die selbst in Heidelberg sich die Doktorwürde erworben hat. Zum Eintritt ist das vollendete 16. Lebensjahr erforderlich; der Lehrgang ist auf vier Jahre bemessen, bei 24 wöchentlichen Stunden, nur Vormittagsunterricht. Der erste Lehrgang hat mit elf Schülerinnen begonnen. In Bremen und Breslau ist (Ostern 1897) die Begründung von Mädchengymnasien beabsichtigt; auch in München hat sich ein Ausschuß zur Begründung eines solchen gebildet.

Alle diese Unternehmungen sind, wie bereits erwähnt, durchaus private Veranstaltungen, dabei zu jung, als daß sich bereits über ihre Erfolge, die ja kaum über die Anfangsklassen hinausgekommen sind, ein Urteil bilden ließe. Überall ist die Zahl der Schülerinnen gering, überall wird ihr Eifer gelobt, wohl auch ihr Geschick im Überwinden der Anfangsschwierigkeiten der alten Sprachen. Mögen nicht, wie manche fürchten, die Mädchengymnasien scheitern an der Klippe der Überanstrengung; mögen den Schülerinnen nach dem Durchlaufen des Lehrganges sich die Pforten der deutschen Hochschulen, oder wenigstens einiger freier gesinnten, öffnen, was bis dahin noch nicht sicher steht. Ob es zweckmäßig sei, heranwachsenden Mädchen die schwere Arbeit des Gymnasiums, die alten Sprachen und die höhere Mathematik, zuzumuten, ob es nicht geratener sei, sie zum Studium der Heilkunde den naturgemäßeren, leichteren und doch ohne Zweifel ebenso erfolgreichen Weg einer tüchtigen Vorbereitung in den Neusprachen und den Naturwissenschaften, etwa mit den Anfängen des Lateinischen, zu führen, darüber sind die Meinungen geteilt; so lange die Realgymnasien nicht dieses Recht haben, ist ein solches Zugeständnis an die Vorbildung der Mädchen sehr unwahrscheinlich.

Zahlreiche kleinere Schriften sind, besonders von Frauen, über die Frage verfaßt worden; als das maßvolle Wort eines Hochschullehrers sei die 1893 erschienene Schrift des Prof. Pochhammer in Kiel, sowie die o. J.

Digitized by Google

(1894) herausgegebene Schrift von Dir. Sommer in Braunschweig, Zur Frauenbewegung in Deutschland, hervorgehoben. E. Gnauck, Das Universitäts-Studium der Frau. Oldenburg, Schwarz. Die bei Teubner in Leipzig erschienene Zeitschrift für weibliche Bildung hat seit 1892 die Frage verfolgt und wiederholt beleuchtet; ihr sind die vorstehenden Einzelheiten entnommen.

Eisenach. W. Buchner.

Mädchen-Schule, höhere

s. Mädchen-Erziehung

Mädchenschulwesen, mittleres

1. Das Mädchen des Mittelstandes in seinem späteren Wirkungskreise. 2. Aufgabe der Mädchen-Mittelschule. 3. Äußere Verhältnisse.

1. Das Mädchen des Mittelstandes in seinem späteren Wirkungskreise. Bis in die siebziger Jahre unseres Jahrhunderts gab es, wo überhaupt gesonderte Mädchenanstalten bestanden, nur Schulen für die Mädchen des sog. werkthätigen Volkes und höhere Mädchenschulen für die oberen Lebenskreise; die breite Mittelschicht zwischen den höher gebildeten Ständen und der auf die Volksschule angewiesenen Bevölkerungsklasse, also der sog. Mittelstand, entbehrte völlig der Gelegenheit, die Töchter ihren zukünftigen Verhältnissen entsprechend ausbilden zu lassen. Die Bildung, welche die höhere Mädchenschule darbot, entsprach den Lebensgewohnheiten des Mittelstandes nicht, ebensowenig die der Volksschule: die eine war zu hoch, die andere nicht ausreichend.

Diese Lücke auszufüllen, wurden im Anfang der siebziger Jahre, als ein frischer Zug wie durch unser gesamtes nationales Leben, so auch durch das Schulwesen ging, an vielen Orten unter verschiedener Benennung Mädchen-Mittelschulen ins Leben gerufen mit der ausgesprochenen Bestimmung, daß in diesen Schulen die Bedürfnisse des sog. Mittelstandes mehr Berücksichtigung finden sollten, als dies sowohl in der Volksschule, wie auch in der höheren Mädchenschule der Fall sein kann.

Um nun zu erfahren, welche Stellung die Mädchen-Mittelschule zu den Schwesteranstalten einnehmen muß, welches ihre besondere Aufgabe ist, der sie nicht untreu werden darf, wenn sie sich nicht selber aufgeben will, haben wir zunächst zu fragen, welche Aufgaben das Mädchen des Mittelstandes in seinem späteren Wirkungskreise voraussichtlich zu erfüllen hat.

Die naturgemäße Stätte des weiblichen Lebens und Wirkens ist das Haus. In diesen anscheinend engen Kreis, der aber für die ganze Kultur eines Volkes, für Gemeinde- und Staatsleben von höchster Wichtigkeit ist, hat die Vorsehung die Frau gewiesen: dort soll sie als Leiterin des Hauswesens, als Gattin, als Mutter und Erzieherin der Kinder oder als helfende und unterstützende Kraft in dieser oder jener Stellung wirken, kurz, wenn nicht alles, so doch sehr vieles sein. Insbesondere fordert der Mittelstand von einer Frau, die ihrer Aufgabe gewachsen sein will, daß sie als Leiterin des Hauses mit Liebe zu praktischer Thätigkeit und häuslichem Schaffen erfüllt und mit Sparsamkeit und Ordnungssinn, mit Pflichtgefühl und Aufopferungsfähigkeit ausgerüstet sei; als Gattin muß sie verstehen, dem Manne das Familienleben angenehm zu machen, ihn an das Haus zu fesseln und seinem geistigen Ich eine verständnisvolle Genossin zu sein; als Mutter soll sie erziehend auf ihre Kinder einwirken, — sie hat nicht nur mit Mutterliebe für deren leibliches Wohl zu sorgen, sondern auch der Seele eine sorgfältige Pflege angedeihen zu lassen; als Glied der Gesellschaft muß sie auf der allgemeinen Kulturhöhe der Zeit stehen, erfüllt mit Interesse für alles Gute, Große und Schöne, ausgestattet mit Geschmack und mit jenem Liebreiz der Erscheinung und des Umganges, der einer harmonischen Entwickelung aller edlen Anlagen entquillt; als Staatsbürgerin endlich muß sie teilnehmen an allem, was einem Volke Gutes, Edles, Hohes und Herrliches verliehen ist, einmal, weil nur dort die volle und rechte Häuslichkeit herrscht, wo die religiösen, politischen und sonstigen Interessen des nationalen Lebens in das Haus Eingang gefunden und in der ganzen Sitte des Hauses Ausdruck gewonnen haben, sodann aber auch, weil die Frau befähigt sein muß, den Kindern Gemeinsinn, Vaterlandsliebe in die junge Brust zu pflanzen. Welch reicher Kreis des Schaffens und Wirkens im Inneren und Äußeren, groß genug, um ein Menschenleben ganz auszufüllen, ihm volles Genüge zu verschaffen, aber auch ihm an Last und Mühe mehr als genug aufzuladen! Was die Frau innerhalb des Hauses von früh bis

Digitized by Google

ſpät, in Küche und Keller, am Nähtiſch, bei den Kindern, am Krankenbette u. ſ. w. durch Fleiß und treue Fürſorge ſchafft, ſtellt ſich in Wahrheit der Thätigkeit des Mannes ebenbürtig zur Seite. Was würde aus dem beſten, noch ſo reich angelegten Menſchenleben werden, wenn ihm Frauenſorge, Frauenarbeit und Frauenliebe fehlten? Schon die Griechen des Altertums ſagten: „Des Hauſes Steuerruder iſt ein gutes Weib“.

Und doch muß die Frau des Mittelſtandes unter Umſtänden eine noch viel ſchwerere Aufgabe löſen: ſie muß auch erwerbsfähig ſein! Kommt es doch, insbeſondere bei kleineren geſchäftlichen Betrieben, häufig genug vor, daß die Frau dem Manne bei der Führung ſeiner Korreſpondenz und bei ſonſtigen mit dem Geſchäfte im Zuſammenhang ſtehenden Verrichtungen behilflich ſein muß. Und die heute noch beglückt und beglückend an des liebenden Gatten Seite wandelt, ſteht morgen vielleicht an deſſen Bahre, und ihr erwächſt nun oft die noch viel ſchwerere Aufgabe, für das Haus, deſſen Verwalterin ſie bisher nur war, nun auch noch die erwerbende Kraft zu werden. „Wir ſind ja gern bereit,“ ſo heißt es in der vortrefflichen Schrift von J. Tews: „Moderne Mädchenerziehung“, „unſere Gattinnen auf Händen zu tragen, ſo lange unſere Arme ſtark ſind; aber wer wird nicht ſehnlichſt ein Weib zu beſitzen wünſchen, das in den Zeiten der Not mutig an ſeine Stelle tritt und Haus und Herd zu ſchützen und den Erkrankten oder vom Unglück Betroffenen aufzurichten weiß, auch mit der That. Wenn das der Fall iſt, dann vereinigt die Not die Herzen noch feſter miteinander, als die frohen Tage es vermochten, und aus der Aſche des äußeren Glückes ſteigt die reinſte Liebe verklärt gleich dem Phönix empor.“ In guten Tagen das Haus verwalten und ſchmücken und mit dem Sonnenglanz alles Schönen erfüllen, in böſen Zeiten an des Mannes Stelle ans Steuer treten und in oft harter Arbeit die Familie auf der ſozialen Stufe erhalten, die dieſe während der Vollkraft ihres Hauptes einnahm: das iſt der wahre, umfaſſende Beruf der Frau des Mittelſtandes.

Wie groß iſt endlich gerade in dem Mittelſtande die Zahl derjenigen Frauen, die ihre ganze Lebenszeit ohne männliche Stütze durchs Leben gehen müſſen und ſo vielfach auf den Erwerb angewieſen ſind. Glücklicherweiſe findet die Frau denſelben in den meiſten Fällen in der Familie, wo ſie als Gehilfin oder Stellvertreterin, als Tochter, Schweſter oder Tante in tauſend und aber tauſend Fällen die Lücken ausfüllt, die immer wieder durch Krankheit und Tod entſtehen; aber gar manche muß doch auch außerhalb der naturgemäßen Stätte des weiblichen Wirkens das Brot erwerben und, was ebenſoviel wert iſt, ſich eine ehrenvolle Stellung, ein ſelbſtändiges, unabhängiges Daſein zu verſchaffen ſuchen. Das allbeliebte und viel mißbrauchte Bild von der Eiche, an der liebevoll der Epheu ſich emporrankt, hat ſeine Poeſie in unſeren Tagen eingebüßt: es fehlt die genügende Anzahl ſicherer und ſtarker Eichen in deutſchen Landen. Dieſes Loslöſen der Frau vom Manne, dieſe Notwendigkeit, nicht bloß Blüte und Kranz, ſondern ſelbſtwirkender Faktor in der gewaltigen Arbeit unſerer Zeit zu ſein — es iſt eine der merkwürdigſten Erſcheinungen unſeres Jahrhunderts, die unter Umſtänden freilich für unſere Frauen auch von großen Segen ſein kann; denn auch für die Frauen gilt das Wort, daß die Arbeit nicht bloß Mittel, ſondern auch Zweck unſeres Lebens ſein ſoll.

2. Aufgabe der Mädchen-Mittelſchule. So ſtellt ſich dem, der nüchternen Blickes das Leben anſchaut, in der Gegenwart die Lage der Frau des Mittelſtandes dar. Daß für dieſe Aufgaben, welche heute an ſie herantreten, die Volksſchulbildung nicht ausreicht, liegt auf der Hand, ſo ſehr wir auch die Erfolge zu ſchätzen wiſſen, welche durch die treue Arbeit ihrer Lehrer insbeſondere in den wohlorganiſierten Volksſchulen der Städte erzielt werden. Wohl iſt zuzugeben, daß die alltäglichen Verrichtungen in der Stube und in der Küche, im Keller und auf dem Speicher auch die weniger gebildete Gattin beſorgen kann; aber um den Haushalt zu beſeelen, ihn mit dem Zauber edler Anmut und Würde zu umkleiden, dazu gehört eine gewiſſe Bildung, die mit den wichtigſten Gebieten des geiſtigen Lebens vertraut gemacht hat. Noch weniger genügt die durchſchnittliche Volksſchulbildung der Frau des Mittelſtandes in ihrer Stellung als Gattin. Als Gattin ſoll ſie die eigentliche Lebensgefährtin des Mannes ſein, in Freud und Leid ſich mit ihm aufs engſte verbunden fühlen, ihn verſtehen, ergänzen, geiſtig beglücken. Dieſe hohe Aufgabe kann die Frau des Mittelſtandes aber nur dann erfüllen, wenn ſie ihrem Manne, der ja in neuerer Zeit immer mehr ſeine Bildung ſich auf einer höheren Lehranſtalt erwirbt, geiſtig wenigſtens einigermaßen ebenbürtig zur Seite

Digitized by Google

steht. Noch wichtiger ist ein gutes Schulwissen für die Frau in ihrer Eigenschaft als Mutter. Fällt doch bei den heutigen Verhältnissen, wo der Vater durch den Kampf ums Dasein vielfach der Familie fast gänzlich entzogen wird, die Hauptlast und die Hauptverantwortung bei der Erziehung der Kinder ganz naturgemäß der Mutter zu. Wie wichtig ist es, wenn dann die Bildung derselben ausreicht, auch das Schulleben ihrer Kinder zu verfolgen, von ihren Fortschritten Kenntnis zu nehmen, sie in ihren häuslichen Arbeiten beaufsichtigen, ja, wo es nötig ist, selbst unterstützen zu können. Und daß eine gute Schulbildung der Erwerbsthätigkeit der Frau sehr förderlich ist, liegt für den klar zu Tage, der mit uns die Ansicht vertritt, es sei gerade nicht nötig, daß die Töchter unseres Mittelstandes, im Falle sie keine eheliche Versorgung gefunden haben, bei näheren oder entfernteren Verwandten oder in einem mehr untergeordneten Berufe ihr Unterkommen suchen, wenn sie nach ihren geistigen Gaben sich eine innerlich mehr befriedigende, auch ehrenvollere und selbst lohnendere Stellung zu schaffen imstande sind.

Reicht so die Volksschulbildung für die Töchter unseres Mittelstandes nicht aus, so ist anderseits die Bildung, welche die höhere Mädchenschule übermittelt, deshalb für das Mädchen nicht die richtige, weil diese Schule in ihrem Unterricht die Richtung auf das Praktische, auf die Vorbereitung für eine zukünftige Hausfrauen- oder gewerbliche Thätigkeit in Rücksicht auf ihre idealen Ziele erst in zweite Linie stellt; hier würde also das Mädchen des Mittelstandes eine Überbildung erhalten, wie dort in der Volksschule, wenn das Wort erlaubt ist, eine Unterbildung.

Somit hat sich aus unseren Ausführungen ergeben, daß die Mädchen des Mittelstandes einer besonderen Schulanstalt bedürfen, die in vollem Umfange gerade die Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes berücksichtigt und den Kindern eine spezifisch andere Vorbildung fürs Leben giebt, als es in dem Wesen der beiden Schwesteranstalten liegt, einer Schulanstalt, die daher letzteren gegenüber eine selbständige Stellung einnehmen muß, kein Appendix weder der niederen noch der höheren Mädchenschule sein kann; eher könnte man noch die niedere Mädchenschule als eine Verengerung, die höhere als eine Erweiterung der Mädchen-Mittelschule ansehen, diese also als das gemeinsame Band, welches die organische Vereinigung der niederen und höheren Mädchenschule bildet. Und zweitens hat sich aus unseren Ausführungen als spezielle Aufgabe der Mädchen-Mittelschule herausgestellt, die Mädchen zur Verwaltung des Hauswesens und zur Teilnahme am Erwerbsleben vorzubereiten. Die Mädchen-Mittelschule muß mit ihrem Lehrplan die richtige Mitte einhalten zwischen der für die Mädchen des Bürgerstandes unzulänglichen Volksschulbildung und der mehr idealen Bildung der höheren Mädchenschule: zur praktisch denkenden, wirtschaftlich vorgebildeten Hausfrau und zu einer erwerbsfähigen Persönlichkeit soll das Mädchen aus dem Bürgerhause erzogen werden.

Diese Doppelaufgabe, in der man überhaupt das Wesen der modernen Mädchenbildung erblicken muß, das Neue, das unsere Zeit von der Erziehung des weiblichen Geschlechtes fordert, kennzeichnet insbesondere das Wesen der Erziehung des Mädchens aus dem Mittelstande. Denn wer auch nur oberflächlich die große Frauenbewegung unserer Zeit verfolgt hat, der weiß, daß dieselbe fast ausschließlich den Mittelstand berührt. Damen der Aristokratie und jene, welche den oberen Klassen angehören, stehen ihr fern; für sie ist gesorgt, auch wenn sie nicht zur Ehe schreiten. Für die Frau des Arbeiters ist die moderne Frauenfrage ebenfalls nicht so brennend; nicht nur gelangen in diesen Kreisen die Mädchen fast ohne Ausnahme zur Ehe, die Frauen des Arbeiterstandes haben auch schon immer das — freilich vielfach traurige — Recht besessen, an der Seite ihres Mannes zu arbeiten und zu erwerben, wie sie andernfalls wenn sie sich nicht verheiraten, ihren bestimmten Arbeitskreis leicht finden. Also insbesondere den Mädchen aus dem Mittelstande ist die oben gekennzeichnete Bildung mit ihren Doppelzielen nötig; sie sind die eigentlichen Trägerinnen der Idee von der doppelten Aufgabe, welche die moderne Frauenbildung zu erfüllen hat, einer Bildung, die das Mädchen für das ganze, volle Leben ausrüstet, die es zu einer guten Hausfrau und zu einem erwerbsfähigen Gliede der Gesellschaft macht. Ein so erzogenes Mädchen kann aus dem Hause in das Berufsleben und aus diesem, der Werbung eines geliebten Mannes folgend, ins Haus zurücktreten, um hier als wahre Hausfrau zu schalten und zu walten.

Nachdem wir so die praktische Aufgabe der Mädchen-Mittelschule betont haben, eben weil durch sie für diese Anstalt das besondere Kennzeichen gegeben ist, können wir nun mit um so größerer Freudigkeit es aussprechen, daß

Digitized by Google

unſere Schule auch die ideale Seite der Erziehung mit aller Liebe und Hingebung zu pflegen berufen iſt. Nichts liegt uns ferner, als die Hauswirtſchaft oder die gewerbliche Thätigkeit in den Mittelpunkt des geſamten Mädchenunterrichts ſtellen zu wollen. Über aller Ausbildung zur praktiſchen Thätigkeit ſteht die Entwickelung zur vollen Menſchlichkeit beim Weibe ſowohl wie beim Manne. „Leben heißt gewiß wirken und ſchaffen, ſich und anderen zur Luſt und zum Segen, aber auch — der Menſchheit edles Bild in ſich zur gottgewollten Vollendung bringen durch harmoniſche Entwickelung und Pflege aller ſchönen Anlagen des Leibes und der Seele, durch Teilnahme an allem, was gut, groß und ſchön iſt“.

Erziehen ſoll eben jede Schule, die nicht bloß Berufsſchule iſt, d. h. ſie ſoll den ganzen Menſchen umfaſſen: die religiös-ſittliche ſowohl wie die erkennende Seite, den Willen ſowohl als auch das Gemüt. Es iſt deshalb eine ernſte Aufgabe der Mädchen-Mittelſchule, in den Kindern Liebe zu Gott zu wecken, die geweckte Liebe ernſtlich zu pflegen und alles zu meiden, was dem Zuge der Seele nach Gott hindernd in den Weg treten könnte. Daneben darf die nationale Ausbildung der Mädchen nicht vernachläſſigt werden. Die Pflege nationalen Sinnes beim Unterricht in Geſchichte und Geographie, Litteratur und Geſang, ſowie bei der Feier vaterländiſcher Gedenktage iſt eine wichtige Aufgabe aller, die an der Mädchenbildung zu arbeiten berufen ſind. Und wenn auch der praktiſche Beruf des Weibes in der Familie, namentlich auch der nicht ſelten an die Frau herantretende harte Kampf ums Daſein eine ebenſo gründliche wie umfaſſende Schulung des Kopfes notwendig macht, ſo iſt damit doch nicht ausgeſchloſſen, daß der Schwerpunkt der Schulerziehung in der ſorgſamen und liebevollen Pflege des Gemüts- und Gefühlslebens der heranwachſenden Mädchen ruhe. Dieſe Forderung erſcheint um ſo notwendiger, als durch unſere Zeit ein ſcharfer Zug materialiſtiſcher Welt- und Lebensanſchauung geht. In einer ſolchen Zeit thut namentlich den Frauen neben einer gediegenen praktiſchen auch eine ſorgſam gepflegte ideale Bildung not, damit das Haus, die Familie der ſichere Hort der guten Sitte und der edleren Tugenden des Herzens ſei, damit die „Stürme des Lebens nicht auch die ſchützenden Mauern der Familie darnieder legen und hineindringen in den nur dem Frieden und der Ruhe gewidmeten Hafen.“

Darum keine Verkümmerung der idealen Ausbildung unſerer Mädchen! In der Weite und Tiefe der Schulbildung werden wir kaum einen Unterſchied zwiſchen Knaben- und Mädchenſchulen zugeben können. Aber die Gleichwertigkeit bedingt keine Gleichartigkeit! Leider geht unſere Mädchenerziehung noch vielfach von dem falſchen Grundſatze aus, der weibliche Geiſt ſei gleichſam ein blaſſes Abbild des männlichen, ſtatt in ihm den gleichen oft noch viel glühender leuchtenden Gottesfunken, anzuerkennen. Mann und Weib ſind in ihrem leiblichen und ſeeliſchen Leben verſchieden, und ebenſo verſchieden iſt ihr Wirkungskreis. Beides bedingt einen verſchiedenen Unterricht, für den Knaben einen ſolchen, in welchem der ideelle und materielle Lebensinhalt des Mannes in erſter Linie hervortritt, bei den Mädchen einen ſolchen, in welchem weiblicher Geiſt und weiblicher Lebensberuf voll zur Geltung kommen.

Und ſo können wir nun, unſere Ausführungen zuſammenfaſſend, ausſprechen: Aufgabe der Mädchen-Mittelſchule iſt die harmoniſche Entwickelung der Naturanlagen des Mädchens unter ſteter und ſorgfältiger Berückſichtigung ſeiner künftigen geſellſchaftlichen Beſtimmung, oder mit weniger allgemeinen Worten ausgedrückt: Aufgabe der Mädchen-Mittelſchule iſt es, an ihrem Teile dazu mitzuwirken, daß aus den Töchtern unſeres Mittelſtandes gute Hausfrauen und erwerbsfähige Perſönlichkeiten werden, und zwar auf dem Boden eines vollentwickelten Menſchendaſeins, dem von des Geiſtes und Gemütes Schöpfungen ſo wenig wie möglich entgeht, und dem des Körpers Geſundheit und Friſche möglichſt bewahrt bleibt.

Somit nimmt die Mädchen-Mittelſchule eine wichtige Stelle in dem Organismus der Schulen ein. Sie hat, um ihre Daſeinsberechtigung nachzuweiſen, nicht nötig, aus einem ihre Aufgabe mißverſtehenden Ehrgeiz in das Arbeitsgebiet derjenigen Anſtalt hinüberzugreifen, von der ſie ſich abgezweigt hat: ihre eigenartige Aufgabe nimmt ihre Zeit und Kraft völlig in Anſpruch!

Die Anzahl der Stunden, die zur Erreichung dieſes Zieles für jeden Unterrichtsgegenſtand in den einzelnen Klaſſen wöchentlich am zweckmäßigſten ausgeworfen wird, weiſt die folgende Tabelle nach, die im Anſchluß an die für die höhere Mädchenſchule vorgeſchriebene Stundentafel aufgeſtellt iſt:

Digitized by Google

Unterrichtsgegenstände	Unterstufe			Mittelstufe			Oberstufe		
	Klasse			Klasse			Klasse		
	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I
I. Religionsunterricht									
1. Biblische Geschichte }									
2. Katechismus	3	3	3	3	3	3	2	2	2
3. Kirchenlied }									
II. Sprachunterricht									
A) Deutscher Sprachunterricht									
1. Lesen und Litteratur }									
2. Rechtschreiben und Sprachlehre . .	9	11	11	8	6	6	5	5	5
3. Aufsatz und Schönschreiben }									
B) Französischer bezw. engl. Sprachunterricht	—	—	—	5	5	5	4	4	4
III. Sachunterricht									
1. Geschichte	Anschl. a. Heimat			Heimatk. 2	2	2	2	2	2
2. Erdkunde					2	2	2	2	2
3. Naturkunde	2	2	2	2	2	2	3	3	3
IV. Zahl- und Formunterricht									
1. Gesang				1	1	1	2	2	2
2. Rechnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3*)
3. Zeichnen	—	—	—	—	2	2	2	2	2
V. Turnen und Handarbeit									
1. Turnen	1	1	1	2	2	2	2	2	2
2. Handarbeiten	—	—	2	2	2	2	3	3	3
	18	20	22	28	30	30	30	30	30

Wie die höhere Mädchenschule sich wahlfreie Lehrkurse mehr wissenschaftlicher Art angliedert, so ist die Mädchen-Mittelschule berufen, falls nicht durch andere Veranstaltungen am Orte genügend dafür gesorgt ist, sog. Fachkurse einzuführen, die unmittelbar den Bedürfnissen des Lebens dienen, indem sie die weibliche Erwerbsfähigkeit erhöhen und sachgemäße Vorbereitungen auf bestimmte Geschäftszweige bieten. Solche Kurse können der Weiterbildung in der französischen bezw. englischen Sprache dienen zu nutzbarer Verwendung im gewerblichen oder geschäftlichen Verkehr oder der Weiterbildung in der Buchführung, dem Maschinennähen und Kleidermachen, dem Zeichnen u. s. w. Je nach den örtlichen Verhältnissen läßt sich dieses Programm noch mannigfach erweitern.

3. Äußere Verhältnisse. Wie schon aus der oben mitgeteilten Stundentabelle hervorgeht, halten wir für die Mädchen-Mittelschule einen neunjährigen Kursus, wie ihn z. B. die Crefelder Mädchen-Mittelschule hat, für notwendig. Wenn auch das dem Mittelstande entstammende Mädchen bereits bei seinem Eintritt in die Schule unzweifelhaft geistig gefördert ist, als es im allgemeinen bei den Kindern der unteren Volksschichten der Fall zu sein pflegt, wenn auch die Anzahl der Schülerinnen in den einzelnen Klassen der Mittelschule nicht über 40 steigen darf, und wenn auch dem Mädchen der Mittelschule hinreichende Zeit zu häuslichen Arbeiten verbleibt, während die Volksschülerin meist schon von frühester Jugend an zu zeitraubenden häuslichen Verrichtungen, ja sogar oft zum Nebenverdienste angehalten werden muß, so erlauben doch diese günstigen Umstände noch nicht, innerhalb 8 Jahre die Ziele so hoch zu stecken, wie es für die Bildung des Mädchens aus dem Mittelstande wünschenswert ist. Zu dem Zwecke muß die Schulzeit um ein Jahr verlängert werden, so daß die Mittelschülerin im Durchschnitt die Schule mit dem vollendeten 15. Lebensjahre verläßt. Dadurch wird ein Jahr gewonnen, in dem gewöhnlich bereits ein lebendigeres Interesse, ein weiterer Blick, ein tieferes Verständnis und ein größerer sittlicher Ernst, der sehr wohl die Wichtigkeit der besseren Schulbildung zu würdigen beginnt, in der Schülerin erwacht und dadurch die Schularbeit ungemein fruchtbar machen kann.

Einen neunjährigen Kursus halten wir demnach für die Mittel-Mädchenschule durchaus geboten. Eine andere Frage ist, ob die Mädchen-Mittelschule auch aus neun aufsteigenden Klassen bestehen muß oder ob auch eine geringere Klassenzahl ausreichend ist. Wo die einzelne Anstalt so besucht ist, daß Parallelcöten gebildet werden müssen, die dann oben zu

*) Mit Raumlehre und einfacher Buchführung.

Digitized by Google

einer Klasse vereinigt werden können, oder wo das Interesse an der Ausbildung der Mädchen bei den Eltern so rege ist und die wirtschaftlichen Verhältnisse so günstig liegen, daß Kinder, die während ihrer Schulzeit einmal nicht haben versetzt werden können, bis zum vollendeten 16. Lebensjahre die Schule besuchen, um auch die erste Klasse und damit zugleich das volle Ziel der Anstalt zu absolvieren (— in der von mir geleiteten neunstufigen Anstalt von 12 Klassen (9 aufsteigende und 3 Parallelklassen) besuchen in diesem Jahre von den 429 Mädchen 36 Schülerinnen die erste Klasse, ein Prozentsatz, der wohl befriedigen kann —), da sind jedenfalls 9 aufsteigende Klassen das natürlichste. Wenn aber diese günstigen Umstände nicht zutreffen, so ist es entschieden vorzuziehen, eine achtklassige Mittelschule einzurichten, in der bei sonst einjährigem Kursus die erste Klasse aus zwei Jahrgängen besteht: bei der Aufstellung des Lehrplans für die erste Klasse ist dann auf diejenigen Schülerinnen besonders Rücksicht zu nehmen, welche die oberste Klasse nur ein Jahr besuchen können, um auch diesen eine möglichst abgeschlossene Bildung mit ins Leben zu geben.

Eine andere, nicht minder wichtige und daher viel umstrittene Frage ist die, ob die Mittelschule, wie überhaupt alle diejenigen Anstalten, welche über die Ziele der Volksschule hinausgehen, ihre Schülerinnen sofort mit dem schulpflichtigen Alter aufnehmen sollen, oder erst dann, nachdem dieselben 3—4 Jahre die Volksschule besucht haben. Es würde uns hier zu weit führen, in die Erörterung der Gründe für und wider einzutreten, wir beschränken uns deshalb darauf, unsere persönliche Ansicht dahin auszusprechen, daß wir allerdings es für wünschenswert halten, wenn alle Kinder bis zum 9. oder 10. Lebensjahre die Volksschule besuchen und erst dann in die höhere Schule übertreten. Freilich wird die Volksschule vielerorts eine andere Gestalt annehmen müssen, als sie heutigen Tages zeigt, wenn sie in ihren unteren Klassen den grundlegenden Unterricht für alle Schulen gewähren soll.

Das Lehrerkollegium der Mädchen-Mittelschule muß aus Lehrern und Lehrerinnen zusammengesetzt sein. In Mädchenschulen, wo nur Lehrer oder nur Lehrerinnen wirken, sind die größten Einseitigkeiten zu befürchten. Irgendwo haben wir das zutreffende Wort gelesen, daß eine Mädchenschule, der die Lehrerinnen fehlen, einem Hause gleiche, wo die Mutter gestorben ist, während die Schule mit lauter Lehrerinnen an das Haus einer Witwe erinnere, das nur mit Töchtern gesegnet ist. Für Leiter wie Lehrer der Mädchen-Mittelschule wird im allgemeinen die seminarische Ausbildung die zweckentsprechendere sein, ohne daß wir akademisch gebildete Lehrkräfte, sofern sie nicht die Mädchen-Mittelschule als letzten Rettungsanker betrachten, prinzipiell von ihr ausschließen möchten. Die vielfach ausgesprochene Ansicht, daß wenigstens der Leiter akademische Bildung besitzen müsse, wird sich schwerlich mit vernünftigen Gründen stützen lassen.

Was endlich die Ressortverhältnisse anlangt, so dürfte es am zweckmäßigsten sein, wenn die Mädchenmittelschule, wie es ja auch vielerorts schon der Fall ist, direkt der Regierung unterstellt ist.

Litteratur: A. Dammann, Die deutsche Bürgerschule. 2. Auflage. Berlin 1876. — J. Greßler, Moderne Mädchenbildung und die Frauenfrage (Heft 4 der „Pädagog. Zeit- und Streitfragen", von J. Meyer) Wiesbaden 1891. — J. Tews, Moderne Mädchenerziehung. (Heft 4 des „Pädagogischen Magazins", von Fr. Mann) Langensalza 1892. — L. Fleischner, Berufsbildung für Mädchen. Wien 1893. Die Litteratur über die Mittelschule im allgemeinen s. unter dem Artikel „Mittelschule".

Crefeld. Joh. Meyer.

Mager, Karl

1. Magers Leben und philosophischer Standpunkt. 2. Mager als pädagogischer Schriftsteller. 3. Versuch einer Würdigung der pädagogischen Leistungen Magers.

1. Magers Leben und philosophischer Standpunkt. Karl Mager wurde am 1. Januar 1810 in Gräfrath bei Solingen als Sohn eines dortigen Privatmannes geboren. Seine erste Bildung empfing er in der Schule seines Heimatorts, dann auf dem Gymnasium zu Düsseldorf, wo er den Grund legte zu seinen ausgebreiteten sprachlichen Kenntnissen, zugleich aber auch in Mathematik vorzüglich gefördert wurde. 1828—1830 studierte er in Bonn Philologie und Philosophie, besuchte auch während dieser Zeit einmal die Lehranstalt Jacotots und ging dann auf drei Jahre nach Paris, wo er das auf dem Gymnasium vernachlässigte Studium der französischen Sprache und Litteratur in einer Weise nachholte, daß er sich eine völlige Herrschaft über diese Sprache erwarb und bereits in den nächsten Jahren ein größeres Werk über

Digitized by Google

die Geschichte der französischen Nationallitteratur zu verfassen imstande war. Von Paris begab sich Mager nach Berlin, bekleidete auf kurze Zeit eine Hauslehrerstelle in Mecklenburg und machte, nach Berlin zurückgekehrt, die Bekanntschaft Alexanders von Humboldt, der ihn 1835 auf eine naturwissenschaftliche Reise nach Rußland mitnahm. Bald nach der Rückkehr erhielt er eine Lehrstelle an dem unter der trefflichen Leitung des Direktors Spilleke stehenden Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Berlin. Die in der preußischen Hauptstadt angeknüpfte Verbindung mit Diesterweg, „mit dem er 1836 und 1837 manchen lieben langen Abend über Unterricht sprach“ (Mager, „Über eine zweckmäßige Weise ꝛc.“, S. 22), wurde die Ursache, daß er für dessen Wegweiser die Abhandlung „Über den Unterricht in fremden Sprachen“ verfaßte. 1837 folgte er einem Rufe nach Genf als Professor der deutschen Sprache am dortigen Collége. Die ihn nach den verschiedensten Seiten anregende und fördernde Wirksamkeit in Genf wurde durch ein sich einstellendes Nervenleiden und durch das Verlangen unterbrochen, seine Kräfte dem deutschen Vaterlande ausschließlich zu widmen. Er legte sein Amt nieder und begab sich nach Württemberg, wo er abwechselnd in Stuttgart und Cannstadt lebte, eifrig mit litterarischen Arbeiten beschäftigt. So erschien 1840 eines seiner Hauptwerke, „Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann“ (s. u.). In demselben Jahre fand auch der schon 1836 gefaßte Plan der Herausgabe einer pädagogischen Zeitschrift seine Verwirklichung. Es erschien die „Pädagogische Revue“ (s. d. Art.). Ferner fällt in diese Zeit die Herausgabe eines „Französischen Lesebuchs“ und des „Deutschen Elementarwerkes“. Schon jetzt hatte sich Magers Name einen guten Klang erworben, was unter anderem dadurch zum äußeren Ausdruck kam, daß ihm der Fürst von Schwarzburg-Sondershausen den Titel „Educationsrat“ verlieh. Von 1841—1844 bekleidete er die Stelle eines Professors der französischen Sprache und Litteratur an der Kantonsschule zu Aarau. In diese Zeit fällt die Herausgabe seiner Französischen Chrestomathie. 1844 ließ er sich in Zürich als Privatmann nieder und lebte hier ganz seiner litterarischen Thätigkeit, der er sich um so sorgloser hingeben konnte, als er infolge seiner Verheiratung auch materiell unabhängig gestellt war. In Zürich verfaßte er zwei seiner wichtigsten Werke, „Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums“ und „Die genetische Methode“, arbeitete das „Lesebuch zur Encyklopädie“ aus und lieferte zahlreiche Abhandlungen und Rezensionen für die Revue. 1847 machte er eine Reise nach Norddeutschland und besuchte dabei in Gotha die Versammlung der Reallehrer. Auf dieser Versammlung befanden sich auch der Oberbürgermeister, die beiden Stadtältesten und der Spezialephorus von Eisenach, die Mager einluden, auf der Rückreise die Eisenacher Realschule in Augenschein zu nehmen und ihnen seine Meinung über sie zu sagen. Mager folgte der Einladung, und bald darauf wählte ihn der Stadtrat zum Direktor der Eisenacher Real- und der ersten Bürgerschule, welches Amt er Ostern 1848 antrat. Bezeichnet somit dieses Jahr einen Wendepunkt in Magers äußerer Lebensstellung, so ist es von noch viel eingreifenderem Einfluß auf seine Gemütsrichtung geworden. Die Ereignisse des genannten Jahres wirkten so niederschlagend auf ihn, daß er völlig mutlos wurde und sich „unfähig“ fühlte, „seine bisherige pädagogisch-politische Thätigkeit fortzusetzen“ (Revue, XX. Bd., S. 179). Er legte die Redaktion der Revue nieder und schloß damit seine pädagogische Schriftstellerei im wesentlichen ab. Wie er die Eisenacher Realschule seinen Ideen gemäß einzurichten, doch gleichzeitig auch den bestehenden Verhältnissen Rechnung zu tragen wußte, davon zeugen seine Programme. Die zwei obersten Klassen der ersten Bürgerschule erweiterte er mit Zustimmung des Staatsministeriums zu einer sog. Sekundarschule, die auch künftigen Schullehrern die allgemeine Schulbildung geben sollte (s. u.). Da einige Angelegenheiten nicht in Magers Sinne erledigt wurden, und weil seine Kränklichkeit, ein Rückenmarksleiden, bedenklich zunahm, erbat er 1851 seine Entlassung, die er Ostern 1852 erhielt, blieb hierauf noch einige Jahre in Eisenach und begab sich 1854 nach Dresden, 1856 nach Wiesbaden, wo er 1858 starb. Dies die Umrisse seines äußeren Lebens.

Die interessanteste Seite in Magers innerer Entwickelung ist unstreitig die durch verschiedene Umstände herbeigeführte Befreiung von dem Bannkreis des Hegelianismus und die im Laufe der Jahre immer deutlicher hervortretende Beeinflussung durch Herbart. Nachdem Mager bei den französischen Philosophen und Materialisten, bei Spinoza, Fichte, Schelling und Schleiermacher keine Befriedigung gefunden hatte, kam er zu Hegel, dessen Philosophie „in ihrer schönen Totalität“ den tiefsten Eindruck auf ihn machte und ihm „auf die ganze natürliche und sittliche

Digitized by Google

Welt, besonders auch auf die nicht weniger verworrene Welt des Selbstbewußtseins den vollen Strom des reinsten Lichtes warf" (Vorwort zur 3. Abteilung des 2. Bandes der „Gesch. der franz. Nationallitteratur"). Und so lassen denn auch sein erstes Hauptwerk, „Die Bürgerschule", sowie die Aufsätze der Revue aus den Jahren 1840 und 1841 überall Hegelsche Gedanken erkennen, ja Mager spricht es an einer Stelle (R. II, S. 238) geradezu aus, es verstehe sich von selbst, daß alles, was er schreibe, in Hegels Weltanschauung wurzele. Trotzdem hatte sich, als er dieses schrieb, bereits der Anfang einer Wandlung vollzogen. Den äußeren Anlaß dazu bot seine Übersiedelung nach Genf, wodurch er „dem narkotischen Einfluß einer Societät (an die Hegelschen Kreise in Berlin ist zu denken), deren sämtliche Mitglieder dasselbe dachten und sagten, entrückt" wurde (R. VI, S. 21). Den inneren Anstoß aber, sich Hegel zu entfremden, erhielt Mager durch pädagogische Erwägungen. Schon 1840 bei Beurteilung der von Rosenkranz herausgegebenen philosophischen Propädeutik Hegels (R. I, S. 209 ff.) tadelt er Hegel, daß er die heuristische Methode verwerfe, die doch für eine Schul-Anthropologie die einzig passende sei. 1841 sagt er den Hegelianern, die sich mit Pädagogik und Didaktik beschäftigen, daß sie so lange sehr wenig leisten werden, als sie nicht an Pestalozzi anknüpfen (R. II, S. 251). 1843 äußert er (R. VI, S. 21), daß es ihm mit Hegel wie mit Becker ergangen sei: er könne dem Philosophen und dem Grammatiker nicht genug für das danken, was er durch sie gewonnen, nur habe er bei ihnen nicht stehen bleiben können. 1845 wirft er der Hegelschen Geschichte der Philosophie vor (R. X, S. 420), daß in ihr der Fatalismus und das Recht des Stärkeren auf den Thron erhoben, das Individuum um seine Selbständigkeit und Verantwortlichkeit gebracht und zu einem verschwindenden Tropfen in dem Strome des Weltgeistes degradiert werde u. s. w., und 1848 scheut er sich nicht, von „Hegelscher Tollheit" zu reden (R. XIX, S. 369) und sein Bedauern darüber auszusprechen, daß ihm einst die Hegelschen „Absichenlichkeiten" aufgenötigt worden seien (R. XVIII, S. 74 ff.). Was ihn so gegen Hegel aufbrachte, das war außer dem Gesagten vor allem Hegels Lehre von dem „omnipotenten Staate" und die Früchte, die diese Lehre in Preußen gezeitigt hatte. Dem gegenüber mußte er freilich bei Herbart ganz andere Befriedigung finden. Geht man in der Revue den Spuren nach, wo sich zuerst der gewaltige Eindruck, den Herbart auf Mager machte, deutlich zeigt, so stößt man auf das Jahr 1842, das dem Jahre folgte, wo Herbarts Umriß pädagogischer Vorlesungen erschien. Mager widmete dem Werke in der Revue (1842, IV, S. 297 ff.) eine längere Besprechung, in der er es trotz mancher Ausstellungen doch ein „wahres Lehrerbrevier" nennt und schließlich ausruft: „Wenn nur die pädagogischen Parteien sich diese wenigen Paragraphen (§ 35—39) zu Gemüte führen wollten, was wäre nicht damit gewonnen!" Von jetzt ab ist Mager sichtlich bemüht, sich mit Herbart in Übereinstimmung zu setzen. Sein reifstes Werk, „Die genetische Methode", citiert Herbart auffällig häufig, und in seinem „Lesebuche zur Encyklopädie" hat er über Ethik und Psychologie nur Herbart und seine Schule reden lassen, „weil Ethik und Psychologie dermalen nur hier oder nirgends zu lernen" seien (R. XVI, S. 413). Daß er sich Herbart nicht völlig anschloß, daran hinderten ihn einige Ausstellungen an dessen Philosophie, über die er sich in der „Genetischen Methode" S. 158 und 159 kurz ausspricht. Auch tadelt er, wie Langbein Revue 1858, XXXXIX, S. 349 berichtet, an Herbart, daß er, obwohl er die Ethik der Gesellschaft vortrefflich gekannt habe, doch die Arten der Gesellschaft nicht gehörig unterschieden und den Begriff der bürgerlichen Gesellschaft im Gegensatz zur politischen gar nicht gehabt habe. So bietet uns denn Magers philosophische Entwickelung den Anblick eines Geistes, der sich nach einigen Irrfahrten einem großen Philosophen völlig verschreibt, sich dann ebenso entschieden von ihm losſagt und einem anderen Gestirne zuwendet. Aber dieses zweite Zuwenden ist kein vollständiges Aufgehen. Auch Herbart gegenüber wahrt er sich eine freiere Stellung und das Recht der Kritik.

Es ist selbstverständlich, daß mit Magers Lossage von Hegel auch eine Lossage von „Hegels Christentum" verbunden war (vergl. R. XVI, S. 106 ff.). Was nun Magers eigene Stellung zur Religion anlangt, so ist dafür entscheidend sein Satz (Revue XVI, S. 118 ff.), „daß dasjenige, was uns jemand als seine Anschauung des Göttlichen darbietet, die Kritik der Ethik aushalte." Diese Probe schien ihm weder die Schellingsche Religionsphilosophie noch der Schleiermachersche und Hegelsche Pantheismus zu bestehen. Das Christentum ist zwar, wie Mager in der

Digitized by Google

Neujahrsbetrachtung zum VI. Bande der N. (1843) ausführt, die vollkommenste Religion, aber es ist zu unterscheiden zwischen dem „christlichen Faktum", wie es seit 1800 Jahren in der Geschichte vorliegt und sich noch gegenwärtig in allen Kreisen des Lebens wirksam zeigt und von jedem erfahren werden kann, und den Theorien über dieses Faktum, den Dogmatiken. Diese letzteren sind dem Wechsel unterworfen und können daher nicht für eine erschöpfende Erklärung des Faktums gelten. Was aber ist dieses Faktum selbst? Mager rechnet dazu weder die Wunder der Evangelien, noch die Ceremonieen wie die Taufe, sondern die Erkenntnis des Gegensatzes von Geist und Fleisch in der menschlichen Natur, die Erkenntnis, daß das Leben im Geiste das wahre Leben ist, die Erkenntnis der Notwendigkeit der Wiedergeburt, die Erkenntnis, daß Gott ein Geist ist, die Erkenntnis, daß die Menschheit solidarisch verbunden ist, die Forderung der Selbstverleugnung, der Feindesliebe u. s. w. Man sieht, wie sehr sich Mager für seine Person von jedem Pietismus und gläubigen Kirchentum entfernt. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß er ein Feind der Konfessionskirchen als solcher sei. Verhaßt ist ihm nur jede Art von Zwang in religiösen Dingen, vor allem das „Staatskirchentum". Die Kirche ist ihm ein Verein von Individuen, denn nur das Individuum könne Religion haben. Daher müsse den religiös-geeinten Vereinen die gemeinschaftliche Darstellung ihrer Religion selbst überlassen bleiben. „Wie entschieden", sagt er Revue XII, S. XI, „der im Catechismus romanus oder in den lutherischen und reformierten Bekenntnisschriften niedergelegte Glaube nicht mein Glaube ist, so hindert mich das nicht, gegen die Jesuiten der Kultur und die Aufklärungsmänner für die römischen Jesuiten und die sog. Finsterlinge Partei zu nehmen, so oft und so lange diesen dasjenige streitig gemacht wird, worauf ich selber für mich Anspruch mache: das gemeine Recht. Das aber wird ihnen heutzutage verweigert, und hätten unsere Liberalen und Lichtfreunde die Macht, so würden sie dieselbe ganz auf die nämliche sündhafte Weise mißbrauchen, mit welcher ihre Gegner sie in früheren Zeiten mißbraucht haben, und vielleicht würde der Fanatismus der Negation noch fürchterlicher sein, als der Fanatismus der Positiven je gewesen ist." Magers Ideal (vergl. besonders seinen Aufsatz „Die streitende Schule" N. VII, S. 193 bis 224) ist eine Landeskirche, die für die religiösen Bedürfnisse der Majorität der Staatsbürger in der Weise zu sorgen hat, daß die Lehre der Kirche mit der fortschreitenden Wissenschaft, der Kultus mit der fortschreitenden Kultur in Übereinstimmung bleibe. Sie soll neben dem Landesschulwesen stehen und ebensowenig, wie dieses eine kodifizierte Pädagogik und Didaktik hat, eine kodifizierte Dogmatik haben, sondern nur das eine festhalten, daß sie Christum als denjenigen verehrt, durch welchen die Menschheit die höchste Stufe der religiösen Entwickelung erreicht hat. Neben der Landeskirche jedoch hat der Staat die Konfessionskirchen zu dulden, allerdings von jedem seiner Bürger zu fordern, daß er einer im Lande autorisierten Kirchengemeinschaft angehöre. Die Duldung aber habe ein Ende, sobald es sich um atheistische und religionsfeindliche Bestrebungen handle. Denn der Glaube an Gott sei der erste Satz der Konstitution aller menschlichen Gesellschaft. Eine gebildete Gesellschaft könne es nicht verträglich mit ihrer Ehre halten, in ihrem Schoß Gott ungestraft leugnen zu lassen. Und so rechnet es sich Mager auch zur Ehre an, daß er von Anfang an auf der Seite derer gestanden habe, die einen Mann wie Bruno Bauer aus der theologischen Fakultät, ja überhaupt aus einer Stelle im öffentlichen Dienste entfernt wissen wollten. Mancherlei Angriffen von rechts und links gegenüber, die Mager bei seinen mit großer Offenheit ausgesprochenen religiösen Ansichten erfuhr, tröstet er sich mit dem Spruche: „In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen."

2. Mager als pädagogischer Schriftsteller. Sieht man von einigen Jugendversuchen Magers, von seinem Briefe an eine Dame über die Hegelsche Philosophie (1837) und von seinen mehr litterarisch-historisches Interesse beanspruchenden Werken über die französische Litteratur ab, so bewegen sich seine Schriften, Aufsätze und Rezensionen fast ausschließlich auf pädagogischem Gebiete. Über alles von ihm Geschriebene auch nur andeutungsweise zu berichten, würde den diesem Artikel zugewiesenen Raum weit überschreiten. Wir beschränken uns auf die selbständig erschienenen Schriften.

1. „Die deutsche Bürgerschule", Stuttgart 1840 (mit einleitenden Bemerkungen über Magers Leben und philosophische Entwickelung, die Veranlassung zur Abfassung der

Digitized by Google

Schrift, die weitere Entwickelung auf dem Gebiete des Realschulwesens u. s. w. neu herausgegeben von Eberhardt, Langensalza 1888). Die Veranlassung zur Abfassung der „Bürgerschule" boten Mager zwei Erzeugnisse des Münchener Hofrats Dr. Thiersch, nämlich ein größeres Werk „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts" und eine auf der Philologenversammlung zu Mannheim 1839 gehaltene Rede „Über die humanistische und realistische Richtung". Die „Bürgerschule" besteht zu einem großen Teile in einer heftigen Abwehr der in diesen Schriften niedergelegten Ansichten, gleichzeitig aber stellt sie in geistreicher Weise ein selbständiges Gedankengebäude auf, dessen Umrisse folgende sind: Nachdem in der Einleitung die Pädagogik als „Theorie der Kulturerwerbung" bestimmt worden ist, sucht der 1. Abschnitt den Nachweis zu führen, daß das Bedürfnis derjenigen befriedigt werden müsse, die zwischen dem sog. Volke und den Gelehrten mitten inne stehen, nämlich der „Gebildeten" (Volksschullehrer, Apotheker, Wund- und Tierärzte, größere Landwirte, Forstmänner, Kaufleute, Mechaniker, Künstler u. s. w.). Die Anstalt zur Befriedigung dieses Bedürfnisses ist die Bürgerschule, die sich in 6 Klassen (vom 10. bis 16. Lebensjahre) der Elementarschule anschließt. Der 2. Abschnitt, „Organisation der Bürgerschule", verlangt, daß die Anstalt teils aus Staats-, teils aus städtischen Mitteln unterhalten werde, und stellt als Unterrichtsfächer auf: Sprachunterricht (Deutsch, Französisch und Englisch), Litteraturunterricht, Geschichtsunterricht, Mathematik, Physik, Organik (Geographie, Geognosie und Mineralogie, Botanik, Zoologie), Gesang, Zeichnen, Religion, Grundzüge der Psychologie, Logik und Moral, Gymnastik. Der 3. Abschnitt, „Von der Methode", unterscheidet bei der Jugendbildung im allgemeinen eine „elementarische" und eine „wissenschaftliche" Stufe und dementsprechend zwei Methoden: die „Elementarmethode", die hauptsächlich auf Erwerbung von Anschauungen ausgeht, und die „dogmatische", die sich hauptsächlich mit der Vorstellung und der Verknüpfung von Vorstellungen durch Urteilen und Schließen beschäftigt. Auf die beiden unteren Klassen der Bürgerschule gehört elementarischer, auf die übrigen wissenschaftlicher Unterricht. Dann folgen methodische Auseinandersetzungen über die einzelnen Unterrichtsfächer der Bürgerschule: Der Sprach- und Litteraturunterricht hat eine „propädeutische" Stufe (bei 10—13jährigen), eine „grammatisch-litterarische (bei 13—15jährigen) und eine „rhetorisch-litterarhistorische" (bei 15—17jährigen Schülern). Beim Geschichtsunterricht ist in den unteren Klassen biographisch zu verfahren, in den mittleren sind Fakta zum Centrum zu machen, so daß sich die Menschen um sie gruppieren, wobei historische Chrestomathieen gute Dienste thun, in den oberen Klassen empfiehlt sich die Vertiefung der jungen Leute in einige wenige Spezialgeschichten, der sich die „Statistik" anschließt, d. i. die Beschreibung desjenigen Staates, dem der Schüler angehört. In der Mathematik hat die Bürgerschule ihre Schüler etwas stärker zu machen als das Gymnasium die seinen. Unbrauchbar für den geometrischen Unterricht ist die Beweismethode des Euklid, weil sie nur im einzelnen überzeugt, aber nicht im ganzen, und der Natur des Menschen Gewalt anthut. Vielmehr eignet sich für den mathematischen Unterricht eine Verbindung der räsonnierenden Methode, bei der man stets auf den letzten Grund der Sache zurückgeht, mit der problematischen, bei der man nicht nötig hat, das Resultat voraus zu wissen, sondern erst mittelst richtiger Schlüsse darauf geführt wird. Im physisch-chemischen Unterrichte (nur in den zwei oberen Klassen) muß man sich auf die Phänomene beschränken, doch mit Hervorhebung derjenigen physikalischen Prozesse, die Beziehungen zur Industrie haben. Der Unterricht in der Organik muß auf Anschauung basiert werden. Bei dem in etwa 25 Lektionen zu erteilenden Unterricht in der Moral würde man damit anfangen, die Schüler an die verschiedenen Pflichten in den verschiedenen Lebenslagen zu erinnern, dann würde man zu den Gründen übergehen, die uns bestimmen müssen, moralisch zu handeln. So käme man zu den verschiedenen Moralprinzipien, aus denen dann weiter geschlossen werde. Eine große Stütze würde dieser Unterricht in dem finden, was die Schüler von deutschen, französischen und englischen Schriftstellern gelesen. Im 4. Abschnitt werden als Gründe für den „Nutzen" der Bürgerschule angeführt, daß durch sie bei allen Bürgern der Sinn des Staates geweckt, begründet und gebildet, daß das produktivste aller Kapitalien, die Intelligenz, gemehrt werde, daß der Staat an den Spezialschulen nicht mehr Lehrer der allgemeinen Wissenschaften anzustellen brauche, daß die Gymnasien ent-

Digitized by Google

lastet und ein höchst bedeutender Einfluß auf die Sittlichkeit der Bürger ausgeübt werde. Der 5. Abschnitt nennt als die beiden „Haupthindernisse", die sich dem Aufblühen der Bürgerschulen entgegenstellen, den Mangel an geeigneten Lehrern und die weit verbreiteten verworrenen Vorstellungen über die Bürgerschule. Der 6. Abschnitt endlich bezeichnet als „Gegner und falsche Freunde des Bürgerschulwesens" das pädagogische Juste-Milieu, den Humanismus und den Realismus, wobei als Vertreter des „traditionalistischen Humanismus" mit seiner unberechtigten Scheidung zwischen „Idealien und Realien" und „seinem historischen Aberglauben" der oben genannte Thiersch hingestellt wird.

2. Als eine Ergänzung zur „Bürgerschule" ist zu betrachten „Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums", Bellevue bei Constanz 1845 (aus dem X. Bande der Revue besonders abgedruckt). Über den Inhalt findet sich das Nötige bei Eberhardt a. a. O., S. XXVII—XXXV. Bemerkt sei nur, daß Mager hier (S. 1) den Namen „Bürgerschule", weil in Norddeutschland viele Städte ihre Volksschulen als Bürgerschulen bezeichneten, durch den Namen „Bürger-Gymnasium" ersetzt wissen will, daß er (S. 2) meint, es handle sich jetzt nicht mehr um Sein oder Nichtsein der Bürger-Gymnasien, sondern nur noch darum, wie man diese Anstalten zweckmäßig einzurichten habe, daß er, weil der kleinere Bürger meist nicht in der Lage sei, seinem Sohne die gesamte Bildung des Bürger-Gymnasiums zu teil werden zu lassen, eine Art Abschluß nach Absolvierung der Tertia vorschlägt, und daß er hier eine weit eingehendere Anweisung über den Betrieb der einzelnen Unterrichtsfächer giebt. Als besondere Unterrichtsfächer nimmt er jetzt das Schönschreiben mit auf und in den mathematischen und naturkundlichen Fächern eine „Encyklopädie der auf Anwendung der Mathematik und Naturkunde gegründeten Berufe"; Latein verlangt er als fakultativen Unterrichtsgegenstand für diejenigen Schüler der drei oberen Klassen, die nicht zeichnen, dem Geschichtsunterricht weist er einen weit größeren Umfang an, und für den Religionsunterricht will er drei wöchentliche Stunden, von denen aber zwei durch den sonntäglichen Schülergottesdienst ausgefüllt werden sollen. Die Schrift ist außerdem bemerkenswert, weil sie deutlich die inzwischen erfolgte Beeinflussung Magers durch Herbart zeigt.

3. „Die modernen Humanitätsstudien". 1. Heft: „Die moderne Philologie und die deutschen Schulen", Stuttgart 1840 (aus der Revue von 1840 abgedruckt). 2. Heft: „Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel, ihm aufzuhelfen", Zürich 1843. 3. Heft: „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden", Zürich 1846. Das 1. Heft untersucht in einem ersten Teile das Wesen der Philologie. „Philologie ist dieses, ein Volk oder einen Kreis von Völkern in der Allseitigkeit ihrer Existenz bis auf den Grund ihrer Seele erforscht zu haben." Der Philolog muß als Polyhistor mit der Sprach-, Staats- und Kulturwissenschaft, als Philosoph mit den philosophischen Wissenschaften vertraut und als Künstler der poetischen und prosaischen Kunstform in der Sprache des Volkes seiner Wahl mächtig sein. Doch das alles dient dem Philologen nur als Mittel. Das eigentliche Geschäft der Philologie, die entweder klassische oder orientalische oder moderne, letztere wieder germanische, romanische oder slavische ist, besteht in Kritik, Exegese, Theorie der Dichtkunst und Beredsamkeit. In einem zweiten Teile wird zunächst der gegenwärtige Zustand des Schulunterrichts in neueren Sprachen sowohl hinsichtlich der Grammatik als der Methode einer herben Kritik unterzogen und sodann das, was der Verfasser nach beiden Richtungen hin für das Bessere hält, dargelegt. Da diese Erörterungen im wesentlichen im 3. Heft wiederkehren, so können sie hier übergangen werden. Der Hauptinhalt des 2. Heftes entspricht insofern nicht vollständig dem Titel, als er wesentlich von dem schulmäßigen Sprach- und Litteraturstudium überhaupt, nicht bloß von dem der neueren Sprachen handelt. Der Verfasser gesteht in dem Vorworte zum 3. Heft, daß er bei dem für das 2. Heft gewählten Titel eine „Kriegslist" angewendet habe, er habe auf das größere Publikum wirken wollen und daher auf dessen Bereitwilligkeit spekuliert, Auseinandersetzungen über den Wert des Unterrichts in neueren Sprachen zu lesen. So setzt er denn, nachdem der Begriff „Bildung" festgestellt und einige der herrschenden Einseitigkeiten im Bildungswesen (Humanismus, Realismus, Zunftgeist u. s. w.) dargelegt worden sind, in dem

Digitized by Google

Hauptteil auseinander, was der schulmäßige Sprach- und Litteraturunterricht für theoretische und praktische Bildung leisten muß. Das Ergebnis spricht sich in folgendem Schema aus. Jener Unterricht hat zu geben:

A. Für theoretische Bildung, und zwar:

I. Für philomathische Bildung: 1. Kenntnis der betr. Sprache und Litteratur als solcher: a) Sprache: α) Grammatik; β) Onomatik; b) Litteratur: α) Theorie der Litteratur; β) Geschichte der Litteratur; 2. Kenntnis der betr. Nation in der Allseitigkeit ihrer Existenz; 3. Sonstiges Wissen natürlichen, sittlichen und göttlichen Inhalts.

II. Für philosophische Bildung: 1. Eine Vorbereitung zum Studium der Logik; 2. Gewandtheit im logischen Denken; 3. Einen Beitrag zum System der Begriffe: metaphysische Grundlagen.

III. Für philologische Bildung: 1. Die Kunst des Verstehens; 2. Die Sprachkunst: a) Die bloße Technik; b) Die Kunst, zweckmäßig zu reden und zu schreiben; 3. Die Fähigkeit zur Kritik des Fremden und des Eigenen.

B. Für praktische Bildung, und zwar:

I. Einen Beitrag zur ästhetischen Bildung;

II. Einen Beitrag zur ethischen Bildung;

III. Einen Beitrag zur religiösen Bildung.

Dieses Ergebnis ist „die allgemeine Thesis", die an der französischen Sprache im besonderen erwiesen wird. Der Schluß handelt von den Mitteln, wie dem schulmäßigen Studium der neueren Sprachen und Litteraturen aufzuhelfen sei. Das könne geschehen durch eine andere Vorbildung der Lehrer (Gymnasial- und Universitätsstudium, Reisen, Stipendien, Probejahr, pädagogische Seminare, Examen) und durch eine andere Regelung ihrer amtlichen Verhältnisse (Fachlehrer für obere Klassen, Gleichstellung der Lehrer der neueren Sprachen in Rang und Gehalt mit den anderen Lehrern). Auf die Methode hat sich das 2. Heft nicht eingelassen, das ist der Hauptgegenstand des 3., der „genetischen Methode", einer Schrift, die als Magers reifstes Werk gilt und deshalb etwas ausführlicher zu betrachten ist. Die Schrift ist die dritte, aber von 52 auf 426 Seiten angeschwollene Bearbeitung der 1838 in Diesterwegs Wegweiser erschienenen Abhandlung „Über den Unterricht in fremden Sprachen." Während das 2. Heft sich an das größere Publikum wendet, ist das 3. ausschließlich für Lehrer bestimmt. (Daß das Buch kein Inhaltsverzeichnis hat, erklärt Mager R. XV, S. 104 ff. wiederum für eine Kriegslist: Er wollte „die Lehrer nötigen, das Buch entweder gar nicht oder ganz zu lesen"). Der erste Teil handelt A. Von der analytischen und synthetischen Methode. B. Von den Bedingungen und Vorläufern der genetischen Methode. C. Von der genetischen Methode. A. „Rein analytisch" ist ein Sprachunterricht, bei dem man entweder den Schüler in das Land schickt, wo die Sprache gesprochen wird, und ihn so lange da läßt, bis er sie versteht, oder die fremde Sprache aus irgendeinem Texte mit oder ohne Hilfe einer Übersetzung studiert. „Rein synthetisch" ist ein botanischer Unterricht, bei dem begonnen wird I. mit Gefäß- oder Blütenpflanzen, 1. Klasse Dikotyledonen, 1. Zunft Angiospermae, 1. Ordnung Araliaceae, 1. Genus Aralia u. s. w. Rein synthetisch ist ferner die Euklideische Methode. Eine „konfuse Verbindung" beider Methoden fand im Mittelalter statt, als man das Lateinische aus lateinisch geschriebenen Grammatiken lehrte. „Überwiegend synthetisch" ist das Verfahren der „Grammatisten", deren es drei Arten giebt: diejenigen, die zum einzigen Zweck des Sprachstudiums das fari posse machen, diejenigen, denen, wie Niethammer, die formale Bildung das Schiboleth ist, und die „Zünftigen", die zu viel lehren. Außerdem kann man unterscheiden Grammatisten der strengeren Observanz (Hottenrot, Litzinger u. s. w.) und der laxeren (Meidinger). „Überwiegend analytisch" ist die Interlinearmethode, deren Hauptvertreter Hamilton und Jacotot sind. Eine reflektierte Vereinigung von Analysis und Synthesis versuchten Debonale, Schaffer, Kühner, Grotefend, Seidenstücker, Ruthard u. a. B. Als Vorläufer der genetischen Methode sind vor allem zu nennen Ratich, obwohl seine allgemeinen didaktischen Grundsätze zum Teil anders formuliert werden müssen und bei ihm die Analyse eine geraume Zeit ohne alle Synthese bleibt, Comenius, der den grammatischen Stoff in Quantitätskurse zerfällte, auch einen Anfang von Methode in das Lernen des Wortschatzes brachte, und Pestalozzi, der die genetische Methode erst möglich gemacht hat, indem er die Anschauung als das Fundament alles Unterrichts erfand, die wahren Elemente suchen lehrte und zeigte, wie man einen Lehrstoff so ordnen müsse, daß in jeder Übung ein Moment hervortritt, um dessentwillen die Übung ge-

Digitized by Google

macht wird. C. Die genetische Methode der Wissenschaft, zu der weder Herbart mit seiner Methode der Beziehungen noch Hegel mit seiner dialektischen Methode gelangt sind, ist diejenige Entwickelung des Gedankens, welche die Entwickelung des Seins, das erkannt werden soll, schrittweise begleitet und getreu spiegelt, so daß beide Gebiete sich decken und Spinozas Wort „Ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum“ wahr wird. Die Methode des schulmäßigen Unterrichts kann noch nicht durchgreifend genetisch sein, weil viele Wissenschaften bis jetzt selbst noch nicht zum genetischen System gekommen sind. Außerdem entsteht der Methode des schulmäßigen Unterrichts die Schwierigkeit, daß auf die jeweilige Stufe der psychologischen Entwickelung der Schüler und auf ihre künftige Berufsgattung Rücksicht genommen werden muß. Diese Schwierigkeit läßt sich lösen durch Unterscheidung einer „propädeutischen“ Stufe (bis zum 13. oder 14. Jahre) und einer „dogmatischen“. Bei der propädeutischen ist der Unterricht analytisch, indem die Gegenstände der Anschauung analysiert werden, aber zugleich synthetisch, indem der Lehrer bei jedem neuen Gegenstande die Analyse zuerst vornimmt und indem er die ausgewählten Elemente in derjenigen Folge vorführt, die für den Schüler die leichteste und das Prinzip des Fortschreitens in der Sache darlegende ist. Auf der dogmatischen Stufe müssen die aus der Wissenschaft herausgeschnittenen Stücke so behandelt werden, daß der Schüler die Sache in ihren Gründen einsieht und den Geist der Untersuchung empfängt. Ferner muß hier der Unterricht im Gegensatz zu dem objektiv wissenschaftlichen System den Charakter eines auf psychologisch-pädagogischen Rücksichten beruhenden „Schulsystems“ annehmen. Nun folgt der Abschnitt über die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen. Nachdem der Verfasser als Nachtrag zum 2. Hefte einige sachliche Forderungen an die Lektüre besprochen und den dem Unterricht in fremden Sprachen vorausgehenden Muttersprachunterricht kurz gestreift hat, stellt er die Grundsätze zusammen, die der propädeutischen und der dogmatischen Stufe gemeinsam sind: Gleiches grammatisches System für die verschiedenen Sprachen, Überwindung der ärgsten Schwierigkeiten der ersten fremden Sprache vor Beginn der zweiten, schulmäßige Vergleichung der fremden Sprachen unter sich, immanentes Wiederholen, Memorieren im Dienste der Lektüre, der Grammatik, der Onomatik und der Praxis. Grundsätze für die propädeutische Stufe allein sind: Ausgangspunkt für den Unterricht muß die Anschauung sein, und zwar für den Anfang weder ein Text noch ein Wort, sondern ein Satz. Die Anschauungen müssen planmäßig geordnet sein, so daß keine Wort- oder Satzform auftritt, die erst später erklärt wird, ein zusammengesetztes Wort erst dann vorkommt, wenn das Stammwort, eine abgeleitete Bedeutung erst dann, wenn die ursprüngliche da gewesen ist. Der Anschauungen müssen so viele sein, daß das Allgemeine sich dem Geiste des Schülers stark einprägt. Ist das geschehen, dann beginnt das Übersetzen von deutschen Sätzen, in denen dieses Allgemeine enthalten ist, in die fremde Sprache. Nach drei bis vier Monaten tritt zum Sprachbuch das Lesebuch, bei dessen Gebrauch es sich freilich nicht vermeiden läßt, daß dem Schüler einige bis dahin unbekannte grammatische Formen entgegentreten. Memoriert wird nur, was entweder einen ethisch bedeutenden Gedanken oder einen bemerkenswerten realistischen Inhalt hat. Grundsätze für die dogmatische Stufe: a) Mittlere Klassen. α) Lektüre: Zuerst Episches, zuletzt Dramatisches und Didaktisches. Lesen und Vergleichen sowohl von Werken derselben Gattung aus verschiedenen Litteraturen als auch von Werken verschiedener Gattung aus derselben Litteratur. Langsamer Beginn einer litterarischen Interpretation (logische Konstruktion des Gelesenen, Tropen und Figuren, Unterschied des Poetischen und des Prosaischen). β) Grammatik: Relative Vollständigkeit, systematische, jedoch schulmäßige, faßliche Anordnung des Stoffes, Entnahme von Beispielen aus denjenigen Werken, die in den mittleren und oberen Klassen gelesen werden. γ) Onomatik: Bekanntschaft mit einer größeren Anzahl von Wortfamilien, Darlegung, wie bei einer Anzahl wichtiger Wörter die sinnliche Bedeutung in die tropische übergeht, Erklärung vieldeutiger Wörter einerseits durch die Mutter-, andererseits durch eine zweite fremde Sprache. δ) Technik und Sprachkunst: Übersetzen zusammenhängender Stücke erst aus dem Deutschen, dann aus einer anderen fremden Sprache in die fremde Sprache, Anforderung an den Schüler, jetzt sein Thun aus Grammatik und Lexikon zu rechtfertigen. b) Obere Klassen. α) Lektüre: Teils ganze Werke, teils Stücke aus einer Anthologie. Richtung der Inter-

Digitized by Google

pretation auf den ethischen und logischen Gehalt und auf die litterarische Form, Versuche, das litterarische Porträt einiger bedeutender Schriftsteller zu gewinnen. β) Sprachkunst: Freiere Übersetzungen in die fremde Sprache, dann halbfreie, zuletzt freie Arbeiten der Schüler, im gelehrten Gymnasium Übungen im Lateinisch- und Französischsprechen. γ) Litteraturgeschichte: Erst ein bio- und eidographischer Kursus, zuletzt Heraushebung der treibenden Gedanken der Litteratur unter Berücksichtigung des ethnographischen und vergleichenden Momentes. d) Theorie des Stils und der Litteratur: Im gelehrten Gymnasium kurzer Vortrag der lateinischen Stilistik und der griechisch-römischen, allenfalls noch der französischen Poetik und Rhetorik. ε) Grammatik und Onomatik: Im gelehrten Gymnasium die griechischen Dialekte und die verschiedenen Perioden der deutschen Sprache, außerdem interessante Kapitel aus der sog. allgemeinen Grammatik. Der 2. Teil beschäftigt sich mit dem schulmäßigen Unterricht in fremden Sprachen und Litteraturen „unter gegebenen Verhältnissen." Ausführlicher wird hier nur der propädeutische Kursus behandelt. Im Bürger-Gymnasium ist die erste fremde Sprache das Französische. Was die „Lehrform" beim Elementarunterricht in dieser Sprache betrifft, so muß gemäß den drei Momenten der genetischen Lehrform, nämlich Anschauen, Denken und Thun, jede „Lektion" drei Teile haben: A. Französische Sätze, in denen ein gewisses Quantum onomatischen Materials in Thätigkeit gezeigt wird, und zwar so, daß bestimmte grammatische Erscheinungen dem Schüler zur Anschauung kommen. B. Onomatische und grammatische Analyse dieser Sätze. C. Deutsche Sätze, die ins Französische zu übertragen sind. Zur Veranschaulichung des „Lehrganges" giebt der Verfasser eine Inhaltsübersicht der 90 Lektionen seines französischen Sprachbuches, dabei den Nachweis zu führen suchend, daß in diesem Sprachbuche die früher über den Lehrgang aufgestellten Grundsätze befolgt seien. In betreff der Lektüre, die vom zweiten Vierteljahre an zum „Unterrichte" hinzutrete, beruft er sich auf sein französisches Lesebuch. Über die „Manier," d. i. die der Individualität und den besonderen Umständen angemessene Weise, das in der Methode gegebene Unterrichtsgesetz zu vollziehen, lassen sich, wie Mager ausführt, keine besonderen Vorschriften geben, da jeder Lehrer seine eigene Manier haben müsse.

In dem Abschnitt über „Lehrmittel" bespricht der Verfasser einige teils absichtliche, teils unabsichtliche „Fehler" seines französischen Sprachbuches. Die nun folgenden, zum Teil nur andeutenden Auseinandersetzungen über den ersten Unterricht in den übrigen fremden Sprachen können hier übergangen werden. Bemerkt sei nur, daß er das Französische im gelehrten Gymnasium von der ersten Stunde an als eine Fortsetzung des Lateinischen betrachtet wissen will. Beim schulmäßigen Sprach- und Litteraturunterricht der mittleren und oberen Klassen entwirft der Verfasser Unterrichts- und Stundenverteilungspläne, und zwar sowohl für das gelehrte als für das Bürger-Gymnasium. Da das gelehrte Gymnasium nicht nur für die künftigen Geschäftsmänner im öffentlichen Dienste, sondern auch für die künftigen Gelehrten die Vorbildung zu geben habe, so schlägt der Verfasser vor, daß für die letzteren auf ungefähr 6—8 gelehrte Gymnasien eine zweiklassige höhere Schule gegründet werde, die man Selekta oder Lyceum nennen könne, und giebt ein Verzeichnis derjenigen Werke und Schriftsteller, die in diesen beiden Lycealklassen zu lesen wären. In betreff des Bürger-Gymnasiums spricht er sich mit Rücksicht auf den künftigen Beruf eines Teiles der Schüler für fakultativen Unterricht im Lateinischen aus, ähnlich wie das Gymnasium das Hebräische für künftige Theologen und Philologen habe. Von Interesse sind endlich die anhangsweise gegebenen Ausführungen des Verfassers, wie die Lektüre im Dienste anderer Unterrichtsfächer, besonders der Ethik und Psychologie, deren Anfänge sowohl im gelehrten als im Bürger-Gymnasium zu lehren seien, Verwendung finde. In betreff der Ethik sucht er das darzuthun durch eine Erörterung, wie bei Erläuterung der Herbartischen ursprünglichen ethischen Ideen auf die von den Alten angenommenen Kardinaltugenden zurückgegangen werden könne. Der Verfasser schließt mit dem Hinweise, daß schulmäßiger Unterricht nach genetischer Methode dreierlei Forderungen stelle: An die Wissenschaften, daß in ihnen die Erkenntnisgründe zu Sachgründen geworden wären, an die Lehrer, daß sie in pädagogischen Seminaren für den Lehrerberuf vorgebildet würden, an diejenigen, die die Schulen unterhalten, daß sie sich eine Schulverfassung schaffen, nach welcher die Gemeinden einer Provinz einen aus gebildeten Bürgern und aus Lehrern zusammengesetzten großen Schulrat (die Schul-

Digitized by Google

synode) wählen, der seinerseits wieder den kleinen Schulrat (das Schulregiment) wählt.

4. „Einige Gedanken über das Elementar- und Volksschulwesen. Glossen zu dem von Hippelschen Sendschreiben über einige Mängel der preußischen Schulverwaltung an den Nachfolger des Staatsministers Freiherrn von Stein zum Altenstein", Stuttgart 1841 (besonderer Abdruck aus der N. von 1841). Die Schrift scheidet zwischen Elementar- und Volksschule. Erstere soll die Anstalt sein, die der Staat für alle Kinder seiner Bürger gegründet hat, die allgemeine Schule. Sie nimmt das Kind mit dem vollendeten 6. Jahre auf und entläßt es mit dem vollendeten 10. Eine Trennung nach Geschlechtern soll hier ebensowenig stattfinden als eine nach Konfessionen. Der Unterricht sei anschaulich, aber nicht etwa nur Anschauungsunterricht, interessant, doch nicht spielend, kein Dozieren, sondern überall nur eine Anleitung, die das Kind dahin bringt, sich selbst zu unterrichten, und endlich gebe der Elementarunterricht die reinen Elemente der humanen Bildung, diese Anfänge aber vollständig. Die Volks- oder deutsche Schule soll die Kinder vom 10. bis 14. Jahre behalten, und zwar bei Trennung der Geschlechter. Sie ist eine Standes-, nicht eine Berufsschule und bezweckt die Bildung zum tüchtigen Gemeinde- und Staatsbürger, zum anhänglichen Mitgliede der Kirche und zum treuen Volksgenossen, also in Deutschland zum Deutschen. Das Centrum der Bildung in dieser Schule sei Religiosität, aber eine solche, „die sich überall im Diesseits bethätigt, in der Familie, im Gewerbe, in der Kommune, in der Gesinnung gegen den Staat, seine Behörden und Anstalten". Der Religionsunterricht sei konfessionell. Für die aus der Volksschule Entlassenen müßten sowohl auf dem Lande als in den Städten Gelegenheiten zur Weiterbildung (Unterhaltungsabende u. s. w.) geschaffen werden. Die technisch-administrative Beaufsichtigung der Elementar- und Volksschulen hat durch persönlich wirkende Inspektoren zu geschehen, zu denen die Volksschullehrer selbst etwa 20% zu liefern hätten. Zu dieser Beaufsichtigung komme dann noch die der Bezirksregierung und der Lokalschulpflege. Die Lehrerbildungsanstalten sind zu scheiden in solche, die Lehrer bilden sollen für Provinzen und Distrikte, in denen die Elementar- und die Volksschule dem Prinzip der älteren Zeit gemäß eingerichtet sein und bleiben muß, und in solche, die Lehrer zu bilden haben für die Städte und diejenigen Gegenden auf dem Lande, in denen das moderne Prinzip fast die Totalität der Bevölkerung bis zur Sättigung durchdrungen hat. Beide Arten von Seminaren sind am besten mit Waisenhäusern zu verbinden. Aber bei den künftigen Lehrern für die Schulen der zweiten Art ist durchaus die wissenschaftliche Bildung von der technischen zu scheiden. Ihre wissenschaftliche Bildung erwerben sie am besten in den höheren Bürgerschulen.

5. „Über eine unzweckmäßige Weise, deutsche Grammatik und fremde Sprachen zu lehren. Oder Beurteilung der R. J. Wurstschen Sprachdenklehre und einiger verwandten Lehrbücher", Stuttgart 1842 (mit einer langen, die Angriffe eines Pasquillanten zurückweisenden Vorrede abgedruckt aus der N. von 1842). In dieser Schrift wird Wurst schon deshalb scharf getadelt, weil er mit seiner Sprachlehre den Bedürfnissen ganz verschiedener Anstalten dienen wolle. Aber auch für die Volksschule allein passe sie nicht, denn diese müsse man mit einer systematischen Grammatik verschonen, in ihr sei nur eine mehr accessorische Erzeugung grammatischer Vorstellungen am Platze; das wahrhaft Nötige sei die Einführung in den Sprachschatz und eine Anleitung zum Reden und Schreiben, eine Sprachkunst. Ganz verwerflich seien die von Wurst gegebenen gehaltlosen „Musterbeispiele": der erste Unterricht in der Muttersprache müsse sich durchaus an leichte und interessante Lesestücke anschließen. (Trotz der scharfen an dem Buche geübten Kritik sagt doch Mager N. XIV, S. 132, daß es ihn geärgert habe, daß den badischen Lehrern der Gebrauch des Buches par ordre du mufti untersagt worden sei.)

6. Magers Schul- und Lehrbücher. A. „Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für untere Klassen." Stuttgart 1840 (1. Teil: Französisches Sprachbuch, 7. Aufl. 1854. 2. Teil: Französ. Lesebuch. 1. Bd. 9. Aufl. 1877, herausgegeben von A. Peschier. 2. Bd. 6. Aufl. 1866.) Das französische Sprachbuch handelt in seinem ersten Teil vom Satze (der einzelne Satz, verbundene Sätze, der zusammengezogene Satz), wozu als Anhang ein Vokabelnverzeichnis; in einem zweiten Teile vom Satzgefüge, wozu als Anhang eine Fibel (Laute, Halblaute, Silbe und Wort). Über den befolgten Lehrgang und die Lehrform ist das Nähere in der „Genetischen Methode" nachzulesen. Während der 1. Band des französischen Lesebuchs nach den Gesichtspunkten „Welt der

Digitized by Google

Dichtung, natürliche und ſittliche Welt" geordnet iſt, beruht die Einteilung des 2. auf den litterarhiſtoriſchen Begriffen „epiſch, hiſtoriſch, lyriſch, rhetoriſch, dramatiſch und didaktiſch." Dem Leſebuche ſchließt ſich eine franzöſiſche Chreſtomathie in 6 Büchern (Stuttgart 1842, 2. Aufl. 1862, herausgegeben von K. Schlegel) an. Die Chreſtomathie ſollte eine Mittelſtufe zwiſchen dem franzöſiſchen Leſebuche und dem Tableau anthologique de la littérature française bilden. Auch über dieſe Leſebücher iſt „Die genetiſche Methode" zu vergleichen.

B. „Deutſches Elementarwerk. Lehr- und Leſebuch für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen", Stuttgart 1841 und 1842. (1. Teil: Deutſches Leſebuch 1. Bd. 15. Aufl. 1878 herausgegeben von K. Schlegel. 2. Bd. 11. Aufl. 1880 herausgegeben von E. Denzel. 3. Bd. 6. Aufl. 1876 herausgegeben von E. Denzel. 2. Teil: Deutſches Sprachbuch. 1. Bd. 2. Aufl. 1863 herausgegeben von K. Schlegel. 2. Bd. 2. Aufl. 1866 herausgegeben von K. Schlegel.) Die Einteilung der erſten beiden Bände des deutſchen Leſebuchs iſt dieſelbe wie die des franzöſiſchen, und der dritte Teil entſpricht der franzöſiſchen Chreſtomathie. Das Sprachbuch ſoll eine elementar-methodiſche Anweiſung zur Sprachlehre, zur Sprachkunſt und zum Verſtändnis der Bedeutung und der Bildung deutſcher Wörter enthalten und iſt ſo eingerichtet, daß es ſich durchweg auf das Leſebuch bezieht.

C. Das „Leſebuch zur Encyklopädie," Zürich 1846 und 1847, enthält 250 Abhandlungen und Bruchſtücke aus 174 Schriften von 129 Schriftſtellern über Gegenſtände aus allen Gebieten der Wiſſenſchaft. Es ſollte ein Kommentar und eine Ergänzung des Lehrbuchs der Encyklopädie ſein, das ſofort nach dem Leſebuche erſcheinen ſollte. Es iſt aber nie erſchienen, wahrſcheinlich weil Mager ſeit 1848 die Luſt an der Schriftſtellerei vergangen war. Aber aus ſeinem Aufſatze „Einige Bemerkungen zur Encyklopädie" (N. XVI, S. 385—419) läßt ſich ein ziemlich deutliches Bild von ſeiner Auffaſſung der Encyklopädie gewinnen. Mager ſtellt ſich hier auf den „anthropocentriſchen" Standpunkt, weil ein anderer für den Menſchen nicht möglich ſei. Da dieſer es mit ſich bringe, daß uns die Anfänge des Seins und Geſchehens nicht unmittelbar gegeben ſind, ſondern erſt in dem Gegebenen aufgeſucht werden müſſen, ſo hätten wir, bevor unſer Erkennen genetiſch werden könne, erſt den Weg der Analyſis zu gehen. Der Gegenſtand der Analyſe iſt das Wiſſen oder vielmehr das Gewußte, und indem wir die „normalen Bedürfniſſe," deren Befriedigung ein Wiſſen vorausſetzt, unterſuchen, zeigt es ſich, daß es deren ſieben giebt, nämlich Geſundheit des Leibes und der Seele, Wohlſtand, Wehrhaftigkeit, die notwendigen Geſellungen, das Recht, die Bildung und die Seligkeit, und dem entſprechend ein ſiebenfaches Wiſſen: 1. Geſundheits-, 2. Wohlſtands-, 3. Kriegs-, 4. Vereins-, 5. Rechts-, 6. Bildungs-, 7. Seligkeitswiſſenſchaft. Das ſind die angewandten Wiſſenſchaften. Die weitere Analyſe führt auf die reinen Wiſſenſchaften, d. h. auf dasjenige Wiſſen, das mehreren oder allen jener ſieben Wiſſenſchaften gemein iſt. Die reinen Wiſſenſchaften ſind entweder reine Natur- oder reine Geiſteswiſſenſchaften, und jede dieſer Klaſſen zerfällt wieder in die Ordnungen der formalen, der abſtrakten und der konkreten Wiſſenſchaften. Damit iſt die Reihe der Wiſſenſchaften erſchöpft, jedem Sein, Geſchehen und Sollen iſt ſein Ort angewieſen. Es fehlt nur noch die Analyſis der Thätigkeit, durch die wir zu dem Gewußten gekommen ſind, die Unterſuchung über das Wiſſen vom Wiſſen. Dieſe Unterſuchung führt auf die Bearbeitung der von der mittelbaren oder unmittelbaren Erfahrung gegebenen Begriffe, die von den in ihnen liegenden Widerſprüchen zu befreien ſind. Die Beſchäftigung mit dieſen Begriffen kann die allgemeine Wiſſenſchaft genannt werden. Sonach giebt es 1. urſprüngliche oder reine, 2. abgeleitete oder angewandte Wiſſenſchaften, 3. die allgemeine Wiſſenſchaft. Die letztere iſt eine abſtrakte (Metaphyſik oder beſtimmter Ontologie), eine formale (Logik) und eine konkrete. Die konkrete würde in einem erſten Teile ein Syſtem des Wiſſens ſein müſſen, das durchaus das Syſtem des Seins und Geſchehens deckte (ſo daß in ihm ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum). Aber ein ſolcher Teil fehlt uns vorläufig ganz, und es iſt zweifelhaft, ob die menſchliche Wiſſenſchaft es je dazu bringen werde. Der zweite Teil hat die Aufgabe, das Syſtem des Wiſſens darzuſtellen, und dieſe Aufgabe iſt lösbar. Sie iſt der Gegenſtand der Encyklopädie. Die Encyklopädie iſt eine ſpezielle, die die Arten unſeres Gewußten darſtellt (vergl. die obige Analyſe), eine vergleichende, die das Verhältnis des Gewußten zum wiſſenden Geiſte ins Auge faßt und die Natur der Erkenntnisweiſen unterſucht, und eine allgemeine, die aus den ge-

Digitized by Google

wonnenen Begriffen der verschiedenen Erkenntnisweisen den allgemeinen Begriff des Erkennens präpariert und dadurch zur Kunstlehre des Erkennens, zur Organik des Wissens wird. Die spezielle Organik des Wissens giebt dann die Kunstlehre der verschiedenen Erkenntnisweisen: 1. der Philologie, 2. der Philomathie (Empirie und Historie), 3. der Philosophie. Die Aufsätze des „Lesebuchs zur Encyklopädie“ sind nun in der Weise geordnet, daß „das erste Reich“ die ursprünglichen, reinen, „das zweite“ die abgeleiteten, angewandten Wissenschaften, „das dritte“ die allgemeine Wissenschaft behandelt. Das erste Reich bringt in betreff der „formalen Naturwissenschaft“ (reine Mathematik) unter anderen Aufsätze von Schopenhauer und Trendelenburg über die Euklideische Methode, in Bezug auf „die abstrakte Naturwissenschaft“ Stücke von Liebig über die Chemie, in Bezug auf „die konkrete Naturwissenschaft“ Stücke von Humboldt (z. B. über die Nebelflecke und Nebelsterne, Verbreitung der Pflanzen und Tiere u. s. w.), Schleiden, Decandolle, Oken u. a. „Die formalen Geisteswissenschaften“ (Ästhetik und Ethik) sind vertreten namentlich durch Aufsätze von Herbart und Hartenstein, die Psychologie durch Herbart und Drobisch, die Geographie durch Ritter, G. B. Mendelssohn, Kohl u. a. Einen großen Raum nehmen „die konkreten Geisteswissenschaften“ (Anthropologie, Ethnologie, Weltkunde, Weltweisheit, Sprachwissenschaft, Schreib- und Lesekunst, Gymnastik und Orchestik, Litteraturwissenschaft, Mimik und Deklamatorik) ein. „Das zweite Reich“ ist nach den schon angeführten 7 abgeleiteten Wissenschaften gegliedert, und zwar so, daß von dem untersten normalen Bedürfnisse des Menschen, der Gesundheitswissenschaft, begonnen und mit dem höchsten, der Seligkeitswissenschaft, geschlossen wird. „Das dritte Reich“ endlich enthält zunächst Aufsätze „zur Geschichte und Kritik der allgemeinen Wissenschaft“ (z. B. „Einleitung eines Kommentars zu Aristoteles Kategorieen“ von Waitz, „Überblick der Geschichte der Metaphysik“ von Herbart u. s. w.) und wendet sich dann zur „Darstellung der allgemeinen Wissenschaft“, wobei hinsichtlich der Logik und Metaphysik wieder Herbart und Hartenstein besonders vertreten sind. Den Schluß bilden Aufsätze zur vergleichenden und zur allgemeinen Encyklopädie; das letzte Stück ist ein lateinisches Bruchstück aus dem Novum organon von Bacon. Das Lesebuch war (in Verbindung mit dem in Aussicht genommenen Lehrbuche) bestimmt für die obersten Klassen der gelehrten und der Bürger-Gymnasien oder auch für das erste akademische Jahr. Die Abschnitte über Ästhetik und Ethik, Moral und Kultur, Psychologie und Logik sollten den Unterricht in der philosophischen Propädeutik unterstützen. Gleichzeitig sollte das Lesebuch durch die aus den Schriften der wissenschaftlichen Klassiker gezogenen Stücke die in den Schulen gebräuchlichen deutschen Lesebücher vervollständigen und den Lehrern des Deutschen ein Mittel bieten, „ihrem Unterricht in der Litteraturgeschichte eine breitere Basis zu geben“. Eine neue Auflage hat das Lesebuch jedoch nicht erfahren.

3. Versuch einer Würdigung der pädagogischen Leistungen Magers. Die Aufgabe, Magers Pädagogik, wenn auch nur in knappen Umrissen, darzustellen, ist schon dadurch erschwert, daß er selbst kein Lehrbuch der Pädagogik hinterlassen hat. Er meinte, „zum Versuch einer Darstellung der ganzen Pädagogik sei es nach fünfzigjährigem Studieren und Probieren, gesetzt, man lebe so lange, noch immer früh genug“ (R. XII, S. 9). Die Aufgabe wird noch schwieriger dadurch, daß er, wie oben nachgewiesen, bereits auf der Höhe seines Lebens und Schaffens stehend, einen Wandel seiner pädagogisch-philosophischen Grundanschauungen durchgemacht hat, so daß, streng genommen, unterschieden werden müßte zwischen seiner Pädagogik in der Hegelschen Periode und seiner Pädagogik seit seiner näheren Bekanntschaft mit Herbart. Die Ausführung einer solchen Unterscheidung würde aber zu weit führen. Wir begnügen uns mit der Darstellung einiger Grundzüge seiner Pädagogik, wie sie sich namentlich aus seinen Aufsätzen der Jahre 1846 und 1847 ergeben, und mit dem Versuche nachzuweisen, worin sein bleibendes Verdienst um die Pädagogik besteht. Die Probleme der Pädagogik stehen Mager in enger Verbindung mit denen der „allgemeinen Wissenschaft“ (R. XVI, S. 409). Aber sie ist ihm eine „angewandte Wissenschaft“, die sich zu den reinen Wissenschaften der Ethik, Psychologie und Kulturwissenschaft verhält wie die Medizin zur Naturwissenschaft. Im weitesten Sinne umfaßt sie, obwohl dann der Name Pädagogik, da es sich nicht mehr um Erziehung eines *παῖς* handle, nicht mehr passend sei, auch den pädagogischen Teil in der Thätigkeit des Staatsmannes, insofern diese darauf abzielt, das Bewußtsein und den Willen eines Volkes

Digitized by Google

aufzuklären, zu reinigen, zu veredeln. Die Pädagogik im engeren Sinne hat es nur mit unfertigen Individuen zu thun und muß ihrer Thätigkeit mit erreichter Mündigkeit derselben ein Ziel setzen. Von dieser Pädagogik im engeren Sinne hat er nun (R. XII, S. 37 ff.) einen höchst interessanten Umriß entworfen, von dem er jedoch (ebenda, S. 10) sagt, daß dieser Versuch zwar der der Zeit nach letzte von zehn bis zwölf ähnlichen Versuchen sei, die er seit elf Jahren von Zeit zu Zeit gemacht habe, aber nicht beanspruche, etwas Definitives zu sein, bei dem es fortan sein Bewenden haben müsse. Hier ist der Umriß:

Pädagogik

A) Die gelehrte (philologische, historisch-kritische) Seite.
- I. Kanonik (Litteratur) der Pädagogik.
- II. Philologische Kritik; Exegese; doktrinale Kritik der pädagogischen Schriften.
- III. Geschichte der Pädagogik.

B) Die wissenschaftliche Seite.
- I. Prinzipielle (absolute, allgemeine, philosophische) Pädagogik.
  - Erster Teil. Das Gegebene. (Theoretische Pädagogik.)
    1. Der Zögling. (Pädagogische Anthropologie.)
    2. Die ihn umgebende Welt. (Was wirkt im allgemeinen auf die Erziehung ein?)
  - Zweiter Teil. Das Ziel (Pädagogische Teleologie.)
    1. Die Ideen für die intellektuelle Erziehung.
    2. Die Ideen für die sittliche Erziehung.
  - Dritter Teil. Die Aufgabe. (Praktische Pädagogik.)
    a) Erziehungsmittellehre.
       1. Umgang und Erfahrung.
       2. Unterricht.
       3. Zucht.
    b) Lehre von der Einrichtung der Erziehungsinstitute.
       1. Das Haus und die Familie. (Hier auch von den Surrogaten der häuslichen Erziehung, Institute genannt.)
       2. Die Schule.
       3. Erziehende Veranstaltungen der Gesellschaft (z. B. Sittengerichte u. a.)
    c) Gebrauchslehre.
       α) Der Erziehungsdienst.
          1. Der Erziehungsdienst in der natürlichen oder künstlichen Familie.
          2. Der Schuldienst.
             a) Der Unterricht.
             b) Die Disziplin.
             c) Die Leitung der Schule.
          3. Der Dienst bei den erziehenden Veranstaltungen der Gesellschaft.
       β) Das Erziehungsregiment.
- II. Historische Pädagogik.
  - Erster Teil. Spezielle Geschichte der Erziehung.
    1. Geschichte der häuslichen, Schul- und öffentlichen Erziehung bei Individuen. (Pädagogische Biographieen.)
    2. Durch einzelne Anstalten (z. B. Geschichte der Erziehung beim Adel, Geschichte von Schulpforte), Korporationen (z. B. Geschichte der Jesuiten- oder der Benediktinerschulen), Männer (z. B. Geschichte der Pestalozzischen Erziehungsunternehmungen, des Philanthropins u. s. w.)
    3. Bei jeder Nation, dieselbe für sich betrachtet. (Den Schluß der Erziehung bei jeder Nation macht begreiflich die pädagogische Statistik, die Darstellung ihrer Erziehungszustände in der Gegenwart.)
  - Zweiter Teil. Vergleichende Geschichte der Erziehung.
    1. Vergleichende Erziehungsgeschichte mehrerer Individuen.
    2. Vergleichende Geschichte der pädagogischen Wirksamkeit mehrerer Anstalten (z. B. die deutschen Gymnasien und die französischen Collèges), Corporationen, Erzieher (z. B. Pestalozzi und Basedow.)
    3. Vergleichende Geschichte der Haus-, Schul- und öffentlichen Erziehung bei verschiedenen Nationen.
  - Dritter Teil. Allgemeine Geschichte der Erziehung.
- III. Relative Pädagogik. (Für uns: deutsche Pädagogik im XIX. Jahrhundert.)
  - Erster Teil. Das Gegebene.
    1. Der Zögling als angehörig dieser bestimmten Nationalität. (Neben der Psychologie des Menschen muß eine Psychologie der Völker entstehen, und diese hat dieser Teil der Pädagogik anzuwenden. — Über den Zögling als dieses bestimmte Individuum mit diesen bestimmten Anlagen, Vorzügen, Mängeln u. s. w. kann natürlich die Wissenschaft nichts sagen.)
    2. Die Welt, das Leben — natürlich insofern die Erziehung ihren Einfluß erfährt.
  - Zweiter Teil. Das Ziel. Was ist der Erziehung bei Zöglingen mit gegebenen Eigenschaften, unter dem Einflusse der gegebenen Verhältnisse heutzutage möglich? Was kann sie sich vernünftigerweise vorsetzen?
  - Dritter Teil. Die Aufgabe. (Technische Pädagogik.)
    a) Wie haben sich die allgemeinen Grundsätze über die Erziehungsmittel den gegebenen Verhältnissen gemäß zu modifizieren?
    b) Wie sind die Erziehungsinstitute den gegebenen Verhältnissen gemäß einzurichten?
       1. Forderungen an Haus und Familie (und an die sog. Erziehungsanstalten).
       2. Einrichtung der Schulen.
          A) Der allgemeinen oder Elementarschulen.
          B) Der Standesschulen.
             AA) Der Volksschulen, der ländlichen, der städtischen,
             BB) der höheren Bürgerschulen, der Bürger-Gymnasien, der höheren Mädchenschulen,
             CC) der gelehrten Schulen, der

Digitized by Google

Gymnasien für alle künftigen Studierenden, der zwischen Gymnasien und Hochschulen stehen sollenden Lyceen für künftige Gelehrte.

C) Der Berufsschulen.
AA) Des Bauers, Handwerkers: Ackerbauschulen, Gewerbschulen.
BB) Der sog. höheren Stände: Universitäten, Fachschulen.
D) Schulen für Ausnahmsfälle: Blinde, Taubstumme, Cretins, Sittlichverwahrloste u. s. w.

3. Einrichtung der von der bürgerlichen Gesellschaft zu treffenden Veranstaltungen, z. B. Censur (Sittenaufsicht) u. a.

c) Wie ist in Gemäßheit der Verhältnisse zu verfahren?

α) Im Erziehungsdienste.
1. In der natürlichen oder künstlichen Familie.
2. Im Schuldienste. (Unterricht, Disziplin, Leitung in den verschiedenen Arten von Schulen.)
a) In der lediglich durch die Einsicht des Lehrers bestimmten Thätigkeit;
b) in der durch Instruktionen bestimmten Thätigkeit.
3. Im Dienste der von der Gesellschaft getroffenen Erziehungsveranstaltungen.

β) Im Erziehungsregiment.
1. Maximen für die Gesetzgebung über Erziehung und Unterricht.
2. Maximen für die Führung des Regiments.
3. Maximen für das Verhalten zur Kirche, zur bürgerlichen Gesellschaft, zu gemeinnützigen Vereinen und zum beaufsichtigenden Staate.

Es ist zu bedauern, daß Mager nicht dazu gekommen ist, diesen Umriß, mit dem übrigens ein ähnlicher, jedoch kürzerer, zu vergleichen ist, den Langbein Revue XXXXIX, S. 332 ff. mitteilt, auszufüllen. Dann wäre er wohl selbst auf die nötigen Modifikationen gekommen und hätte wohl auch eine größere Vereinfachung herbeigeführt. Bemerkenswert aber ist, wie sich dieser Umriß einerseits an Herbart anlehnt und doch auch über ihn hinausgeht, letzteres z. B., indem das Ziel der Erziehung weiter gefaßt ist als bei Herbart. Bemerkenswert ist ferner der weite Umfang, den Mager auch noch der Pädagogik im engeren Sinne zu geben bemüht ist, und es begreift sich seine oft wiederholte Forderung, es müßten selbständige pädagogische Fakultäten gegründet werden, eine Forderung, die er Revue XII, S. 9 sogar dahin ausdehnt, eine Universität müsse wenigstens drei ordentliche Lehrer der Pädagogik erhalten, wenn wahrhaft genützt werden solle. Jedenfalls zeigt uns der Umriß den auf hoher Warte stehenden und die höchsten Anforderungen an die Pädagogik stellenden und doch auch den bestehenden Verhältnissen Rechnung tragenden Mann. Er ist eine Zusammenfassung der zu Magers Zeit gebräuchlichen Theorieen der Pädagogik, darf aber in seinen Grundzügen auch noch in der Gegenwart auf Beachtung Anspruch machen. Jeder Provinz dieser „Generalkarte" nun hat Mager sein Nachdenken gewidmet, aber in einigen hat er mit besonderer Vorliebe verweilt, und diese sind es, die noch jetzt aufmerksames Studium verdienen.

Da ist erstens zu nennen der Gedanke des „erziehenden Unterrichts", „das Problem, in welchem alles Denken Magers schließlich ausging" (Langbein a. a. O., S. 309). Es ist bereits in der „Bürgerschule" erkennbar in den Ausführungen Magers über Bildung und Bildungsbedürfnis der verschiedenen Stände, in dem aufgestellten Lehrplan und in der Abweisung der Einseitigkeiten des Realismus sowohl als des Humanismus. Revue II, S. 239 sagt er, daß die gleichzeitige Bildung von Intelligenz, Gemüt und Willen am besten geschehe, wenn der Unterricht erziehend sei. In dem 2. Heft der „modernen Humanitätsstudien" (S. 6) wird bereits „vorausgesetzt", daß Gymnasien und Bürgerschulen nicht bloß Unterrichts-, sondern Erziehungsanstalten seien, was die Forderung in sich schließe, daß der Unterricht ein erziehender und die Erziehung eine unterrichtende sei. Ganz erfüllt von dem Gedanken des erziehenden Unterrichts ist die Schrift „Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums." Eng damit zusammen hängt die öfter ausgesprochene Forderung Magers, daß, da die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an „educatorischen Elementen" ärmer seien als die ethischen, diesen letzteren in den Volks-, Bürger- und gelehrten Schulen ein Übergewicht über jene eingeräumt werden müsse (vergl. „Moderne Humanitätsstudien", 2. H., S. 9 und 15 und R. X, S. 439).

Zweitens. Gleichfalls vom Gedanken des erziehenden Unterrichts abgeleitet ist Magers Aufstellung des Begriffes der „Schulwissenschaft" (vergl. besonders „Einrichtung" u. s. w. S. 30 ff. und „Genetische Methode" S. 171 ff). Eine Schulwissenschaft ist nach Mager „eine für Bildungszwecke veranstaltete Auswahl von

Digitized by Google

Elementen einer Wissenschaft oder mehrerer verwandten und eine den Bedürfnissen der Jugend und dem Zwecke der Schule angemessene Kombination solcher Elemente zu einem Ganzen." Jede Schulwissenschaft hat den Charakter eines „Schulsystems" anzunehmen, bei dessen Konstruktion „zwei Elemente, die anthropologische Konstante und die der Rücksicht auf die künftige Berufsgattung der Schüler entnommene Variable, in Betracht kommen."

Drittens richtete Mager sein Nachdenken auf die Frage: Was muß der Unterricht thun, damit zu keiner Zeit irgend eine Seite dessen, was sich ihm als Inhalt der „Bildung" ergeben hatte, leer ausgehe? Zur Beantwortung dieser Frage untersuchte er eingehend die Beiträge, die die verschiedenen Wissenschaften zu gleichmäßiger Ausbildung von Kopf und Herz zu geben imstande schienen.

Viertens untersuchte er an der Hand der Psychologie der Lebensalter das „Nacheinander" der Unterrichtsfächer, wobei sich ihm unter anderem die Unterscheidung einer propädeutischen, dogmatischen und wissenschaftlichen Stufe ergab.

Fünftens wollte er eine Verbindung und gegenseitige Durchdringung der verschiedenen Unterrichtsfächer. Der Unterricht in jedem Fache sollte zugleich dem Unterrichte in möglichst vielen anderen Fächern die möglichst größte Hilfe leisten (R. XVI, S. 428; vergl. X, S. 408).

Sechstens, und das ist ein Hauptpunkt, suchte Mager den vieldeutigen Begriff der „Methode" nach Inhalt und Umfang schärfer zu bestimmen. Die in manchen Lehrbüchern der Pädagogik vorhandene Aufzählung der Methoden, wonach es eine deiktische, eine akroamatische, eine mnemonische, eine heuristische, eine katechetische und eine sokratische geben solle, war für ihn ein überwundener Standpunkt (vergl. R. X, S. 39). Dagegen ist seine Unterscheidung von Methoden der Forschung, der wissenschaftlichen Darstellung und des Unterrichts gut geeignet, der pädagogischen Methodologie von vornherein den richtigen Platz anzuweisen, wenn sie auch, wie er selbst gesteht (R. XVIII, S. 267), in seinem Werke über die genetische Methode nicht scharf genug durchgeführt worden ist. Sicher aber ist, daß jedem, der sich über die Ausdrücke synthetisch, analytisch und genetisch klare Begriffe verschaffen will, das Studium Magers anzuraten ist. Was insbesondere Magers genetische Methode betrifft, so erwies sich ihre Brauchbarkeit unter anderem dadurch, daß sie Wittstein in seiner noch heute lesenswerten Abhandlung „Die Methode des mathematischen Unterrichts, nebst Proben einer schulmäßigen Behandlung der Geometrie" (R. XVI, S. 1—30 und 297 bis 323) auf die Mathematik anwandte, und zwar, wie Mager sagt, „mit siegreicher Klarheit."

Siebentens. Was die besondere Didaktik anlangt, so war Mager infolge seiner großen Vielseitigkeit vortrefflich geeignet, die Natur der verschiedensten Schulwissenschaften zu untersuchen. Am eingehendsten beschäftigte er sich mit dem „Sprachunterricht". Das Studium der Sprachen ist ihm nicht nur ein Mittel zum fari posse, sondern zum Erzeugen einer echten theoretischen wie praktischen Bildung (vergl. bes. das 2. Heft der modernen ꝛc. und „Genetische Meth.", S. 2.) Dabei kam es ihm darauf an, zu zeigen, daß diese Bildung ebensowohl durch die alten als durch die neueren Sprachen erzeugt werden könne. In diesem Sinne sind seine Sprach- und Lehrbücher aufzufassen. Was die Sprachbücher betrifft, so verdient besonders hervorgehoben zu werden in sachlicher Beziehung der Wert, den er auf das Onomatische legt. Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß die formale Seite des Sprachunterrichts, die ja noch gegenwärtig in gar manchen Schulen ein Kreuz für Lehrer und Schüler ist, ein gut Teil ihrer Schrecken verlieren würde, wenn alle Lehrer sich mit dem vertraut machten, was Mager z. B. im 2. Heft der modernen H. ꝛc., S. 34—67 über die französische Onomatik ausführt und was lebhaft an Hildebrands anregende Erörterungen in seinem bekannten Buche „Vom deutschen Sprachunterricht" erinnert. Ferner zeichnen sich die Sprachbücher aus durch den Reichtum an gehaltvollen Beispielsätzen.*) Das französische Sprachbuch ist außerdem äußerst lehrreich wegen der vielfältigen Rücksichtnahme auf das Lateinische und wegen des überall ersicht-

*) Wie er zu ihnen gekommen ist, darüber giebt er selbst Auskunft: „Als ich 1832 den Plan faßte, mit der Zeit einmal Lehrbücher für den Unterricht in einigen fremden Sprachen zu schreiben, da legte ich mir für jede Sprache einige hundert Bogen weißes Papier zurecht und überschrieb diese Bogen mit dem Inhalte der §§ der Beckerschen Syntax, denn damals war ich noch ein strikter Anhänger der Beckerschen Grammatik. So oft ich nun bei meiner Lektüre auf

Digitized by Google

lichen Bestrebens, die Gesetze des französischen Sprachbaues durch Logik und Geschichte zu begründen. In methodischer Beziehung sind zunächst bemerkenswert die an jeglichen Sprachunterricht gestellten beiden Forderungen, auf dem Wege einer genetischen Erkenntnis der Sprache das wahrhaft Elementare herauszuheben und Analysis und Synthesis innigst mit einander zu verbinden, sodann die Weisung, bei fremden Sprachen vom Satze auszugehen, beim Muttersprachunterricht sich an das Lesebuch anzuschließen. In letzterer Beziehung weiß sich Mager eins mit Kellner und Otto und freut sich, daß der Gedanke, von Jacotots Verfahren, das bei Erlernung von fremden Sprachen kein gutes sei, wenigstens beim Muttersprachunterricht Nutzen zu ziehen, nun glücklich in Sicherheit zu sein scheine (R. XVII, S. 119). Die von seinem litterarhistorischen Verständnis zeugenden Lesebücher führen die in der „Genetischen Methode" an die Lektüre gestellten Anforderungen geschickt durch und sind, indem sie die theoretische wie praktische Bildung gleichmäßig berücksichtigen, durchaus im Sinne der Idee des erziehenden Unterrichts abgefaßt. Das Gleiche gilt auch von dem Lesebuche zur Encyklopädie, das heute in Vergessenheit geraten zu sein scheint. Mit Unrecht! Denn es ist sehr fraglich, ob die gegenwärtige Litteratur ein Werk hervorgebracht hat, das, wie das Magersche, eine erste Bekanntschaft mit der Geschichte und Litteratur der Wissenschaften vermittelt, die ἐγκύκλιος παιδεία im Sinne der Alten erstrebt und den jungen Leuten Ehrfurcht vor der Wissenschaft und dem menschlichen Geist, der sie geschaffen, einzuflößen imstande ist.

Beim „Religionsunterricht", über den besonders zu vergleichen ist Revue X, S. 156 ff. und 368 ff., verlangt er sorgfältige Berücksichtigung der psychischen Entwickelung der Schüler, Verbindung mit dem übrigen Unterrichte, „der dem Schüler für das Göttliche im Natur- und Menschenleben Sinn und Herz öffnet, den Schüler gewöhnt, in der Religion nicht nur ein apartes Geschäft, das von Zeit zu Zeit vorgenommen sein will, sondern eine der Wurzeln alles Lebens zu erblicken", und kräftige Betonung des erbaulichen Momentes, so daß von den drei wöchentlichen Religionsstunden im Bürger-Gymnasium, die am besten von einem ordinierten Geistlichen der betreffenden Konfession erteilt würden, zwei auf den sonntäglichen Gottesdienst für Schüler entfielen. Unvergessen mag auch Mager bleiben sein warmes Eintreten für einen „elementaren ethischen" Unterricht in dem Bürger- sowohl wie in dem gelehrten Gymnasium, wobei in betreff der Art dieses Unterrichts auf die, man darf wohl sagen, klassischen Beispiele zu verweisen ist, die er in der „Genetischen Methode", S. 359 ff. giebt.

Hinsichtlich der „Geschichte" (vergl. bes. den betr. Abschn. der „Bürgerschule") wendet sich Mager mit vollem Recht gegen die Aufnahme der Universalhistorie als eines Unterrichtsgegenstandes. Ihm kommt es auf Erwerbung historischer Bildung an, und diese könne an der Geschichte des kleinsten Volkes erworben werden.

Der „Mathematik" (vergl. z. B. R. XVI, S. 30 ff.) als einer formalen Wissenschaft mit einem „Minimum von empirischem Stoff" weist er den richtigen Platz an und findet in dem „kombinatorischen Prinzip" die Möglichkeit, „die eine Forderung der genetischen Methode zu befriedigen, daß der Schüler nicht nur diejenigen Probleme, welche gerade an der Reihe sind, lösen könne, sondern auch immer wisse, was denn eben jetzt an die Reihe kommen muß". Nicht minder bedeutend und noch heute lesenswert sind Magers Ausführungen über den naturwissenschaftlichen Unterricht (R. VIII, S. 193—228 und XV, S. 195—216), obwohl er sie nur als Fragen an Sachkenner bezeichnete. Er erkannte die pädagogische Wichtigkeit der Chemie und verlangte sie daher als Lehrgegenstand auch für das Gymnasium. Vom schulmäßigen Unterrichte in den Naturwissenschaften forderte er nicht nur, daß er dauerndes Interesse erzeuge, sondern auch „Perspektiven aus dem Physischen ins Ethische" eröffne. Die Unentbehrlichkeit dieses Unterrichts stand ihm aus vielen Gründen fest. Durch ihn werde wirkliches Sehen und Hören gelernt und die Fertigkeit geübt, sich über Gesehenes und Gehörtes klar zu äußern. Er übe im Bilden von Begriffen, Urteilen, Schlüssen und Klassifikationen und gebe auch seinen Beitrag zum objektiven Denken, indem metaphysische

einen Satz stieß, der, seinem Zusammenhange entnommen, verständlich blieb, der dabei entweder einen realen (historischen, geographischen, ethnographischen, politischen, ethischen, religiösen) Inhalt hatte und onomatisch merkwürdig war, so öffnete ich mein Packet, suchte den Bogen mit dem Paragraphen, wohin der Satz grammatisch gehörte, und trug ihn ein. So kam ich zu Beispielen" („Über eine unzweckmäßige Weise" ꝛc., S. 79).

Digitized by Google

Untersuchungen nur verstehe, wer vorher durch die Schule der Naturwissenschaften gegangen sei. Und was der naturwissenschaftliche Unterricht zur Gemüts- und Charakterbildung beiträgt, das wird wenigstens von Mager gestreift. Lehrgang und Lehrform dieses Unterrichts dagegen will er den Fachlehrern überlassen.

Achtens. Die historische Pädagogik hat Mager nicht durch besondere Schriften bereichert, aber wie gut er in ihr zu Hause war und welchen Gebrauch er von ihr machte, namentlich wenn es sich um Kritik handelte, davon zeugen zur Genüge seine oben analysierten Schriften. Wenn es ferner ein Erfordernis jedes und also auch des pädagogischen Chronisten ist, aus der erdrückenden Fülle der Thatsachen das Charakteristische herauszuheben, so verdient der kulturpolitische Teil der Revue unter Magers Leitung besonderes Lob. Das gilt namentlich von der Darstellung der pädagogischen Zustände der Schweiz, die Mager infolge zweimaligen Aufenthaltes daselbst gründlich kennen gelernt hatte.

Neuntens. Was die praktische Pädagogik anlangt, so bezeichnet, wie Langbein (a. a. O. S. 316 und Artikel Mager in der Allgem. deutschen Biographie) sagt, Magers „Bürgerschule" unzweifelhaft einen Wendepunkt in der Geschichte der höheren Bürgerschule. „Mit dieser Schrift betrat der Dreißigjährige das Gebiet derjenigen Pädagogik, mit welcher sein Name trotz aller Wandlungen derselben im Laufe der Zeit als Bahnbrecher verbunden sein wird" (Eberhardt a. a. O., S. 2.). Wohl hat das Werk, ganz abgesehen von dem Mangel an formeller Vollendung, seine großen sachlichen Mängel. Der Begriff der „Gebildeten", der doch die Grundlage der ganzen Erörterung bildet, ist mehr nur negativ bestimmt, der Versuch, die Bevölkerung und somit auch das Schülermaterial nach den drei Ständen „Volk," „Gebildete" und „Gelehrte" streng zu scheiden, würde in der Praxis auf unüberwindliche Schwierigkeiten stoßen, einigen Unterrichtsgegenständen, wie dem Zeichnen und der Musik, ist keine Rechnung getragen, das Methodische ist bei mehreren Fächern sehr lückenhaft und unvollständig u. s. w. Man muß jedoch, um Mager gerecht zu werden, auch die Ergänzungsschrift zur Bürgerschule, nämlich „Einige Gedanken" u. s. w. mit in Betracht ziehen. Und unbestreitbar ist, was auch gleich nach dem Erscheinen der Schrift allgemein empfunden wurde, sie war geeignet, „in dem Leser Ideen anzuregen" (R. III, S. 133) und eine äußerst wichtige Angelegenheit von neuem in Fluß zu bringen. Die nächste bedeutende Schrift über den Gegenstand, nämlich Scheiberts Buch „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule", Berlin 1848, kann als eine Wirkung der Magerschen „Bürgerschule" betrachtet werden. Freilich kommt Scheibert teilweise zu andern Ergebnissen als Mager. Er faßt den Unterschied zwischen Gymnasium und höherer Bürgerschule als einen Gegensatz, verlangt, daß ersteres formale, letztere reale Bildung gebe, schreibt nur letzterer die Aufgabe zu, einen nicht unwesentlichen Teil der Erziehung zu übernehmen, und will, daß die Lehrer der höheren Bürgerschule auf dieser selbst ihre Schulbildung erhalten. Aber in dem Hauptpunkte, in der Entwickelung der Aufgabe der höheren Bürgerschule aus dem Bedürfnis des künftigen Bürgers, steht Scheibert ganz auf den Schultern Magers. Auch jetzt hat die Frage nach der besten Organisation derjenigen Bildungsanstalten, die zwischen Volksschule und Gymnasium liegen, noch keine allseitig befriedigende Lösung gefunden. Ja, es liegt die Gefahr nahe, daß infolge der widerstreitenden, oft auf niedriger Selbstsucht beruhenden Interessen der Gegenwart und namentlich infolge der Zuspitzung der „sozialen Frage" die rein pädagogischen Erwägungen über jenes Thema eine Trübung erleiden. Da kann eine Wiederanknüpfung an Magers Ausführungen nur von Nutzen sein.

Das zweite unverkennbare Verdienst Magers um die praktische Pädagogik ist sein schon angedeuteter Kampf gegen das „Staatsschulwesen". (Die hierher gehörigen Hauptstellen aus der Revue sind zusammengestellt bei Stoy, Encyklopädie, 2. Aufl. S. 267.) Nachdem er diesen Kampf mehrere Jahre geführt, wollte er seine Leser nun auch einen Blick „auf den positiven Boden" werfen lassen, auf dem seine bisherigen Negationen gewachsen wären. Das geschah in dem Aufsatze „Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik" (R. XIX, 359—421), einer Schrift, von der Langbein (Art. Mager in der allgemeinen deutschen Biographie) sagt, daß sie „wohl das Tiefste und Gediegenste sei, was Mager gedacht und geschrieben hat". Die „Scholastik" muß schon deshalb Interesse beanspruchen, weil Mager (R. XV, S. 17) sagt, er habe bei ihrer Ausarbeitung die genetische Methode befolgt. „Fürs erste habe ich über den Gegenstand mehr Thatsachen gesammelt, untersucht und verglichen,

Digitized by Google

als einer von denen (meines Wissens) in Händen gehabt hat, die das Schulwesen als Staatssache oder als Kirchensache oder als Sache der Lokalgemeinden oder gar bloßer Associationen ansehen. Fürs zweite habe ich denjenigen dieser Thatsachen, die sich als normale Vorgänge darstellten und somit als Erkenntnisprinzipien benutzt werden konnten, nicht die erste beste Hypothese untergelegt und diese alsbald zum Realprinzip gemacht, sondern ich habe mit Geduld und Genauigkeit in kombinatorischer Weise alle denkbaren Hypothesen versucht und erst in derjenigen (die nun für mich aufhörte, eine bloße Hypothese zu sein) das Realprinzip gesehen, aus welcher allein und aus welcher vollständig alle Thatsachen sich als Folgen ergeben." Mager untersucht in den „Bruchstücken" Aufgabe, Natur und Arten der Gesellschaft, will scharf geschieden wissen zwischen bürgerlicher und politischer Gesellschaft, deckt an zahlreichen Beispielen die übeln Folgen der „omnipotenten" sowohl als der „impotenten" Staatsgewalt auf, weist der Schule als einer Anstalt, nicht einer Gesellschaft, ein äußerliches und innerliches Abhängigkeitsverhältnis zu und kommt schließlich zu dem Ergebnis, Schulherr dürfe weder der Staat noch die Lokalgemeinde sein, sondern das öffentliche Schulwesen müsse zur Provinzialsache, die Lehrer zu Angestellten der Provinzialgemeinde gemacht werden.

Endlich verdient Mager auch einen Platz in der Geschichte der Gymnasialpädagogik, und zwar nicht bloß wegen seiner Verdienste um eine bessere Methode des Unterrichts in fremden Sprachen und wegen des damit zusammenhängenden Verlangens, die philologischen Gymnasiallehrer müßten sich eine ausreichendere pädagogische Vorbildung erwerben und dürften nicht so oft den klassischen Unterricht der Gymnasien mit dem philologischen verwechseln, sondern auch wegen seiner fortgesetzten Bemühungen, dem humanistischen Gymnasium seine hohe Bedeutung als derjenigen Anstalt zu wahren, die den künftigen studierten Staatsdienern und den Gelehrten eine den ganzen Menschen durchdringende klassische Bildung zu geben habe. Auch seine mit großer Schroffheit ausgesprochene (vergl. N. III, S. 4) und in der Praxis schwerlich je ganz durchführbare Forderung, nur die wirklich guten Köpfe das Gymnasium durchmachen zu lassen, und die jedenfalls zu umfangreiche Menge an Unterrichtsstoff, die er den obersten Gymnasialklassen zuwies, bekunden wenigstens die hohe Meinung, die er vom Gymnasium hegte. Er wollte ihm eben den ersten Rang unter den Mittelschulen gewahrt wissen (vergl. N. XX, S. 375). In betreff des Volksschul- und Seminarwesens sind mindestens zwei, gegenwärtig freilich ebenso befürwortete als bestrittene Forderungen Magers bemerkenswert, nämlich daß es eine allgemeine Volksschule geben und daß die Seminare wesentlich Fachanstalten sein müßten (vergl. besonders „Einige Gedanken" u. s. w.).

Der Rückblick auf Magers Leistungen als pädagogischer Schriftsteller legt eine Vergleichung mit anderen bedeutenden Pädagogen nahe. Als solche bieten sich ungesucht zwei jüngere Zeitgenossen Magers, Dörpfeld und Stoy. Die Lösung der dankbaren Aufgabe, sowohl die sichtbare Beeinflussung dieser beiden durch Mager nachzuweisen, als auch dem nachzugehen, wodurch er sich von beiden unterscheidet, kann hier nicht versucht werden. Nur auf folgendes sei kurz hingewiesen. Dörpfeld wurde mit der Revue und mit Magers Schriften bekannt gemacht durch Direktor Zahn und dadurch zu Herbart geführt (Hindrichs, „F. W. Dörpfeld", Gütersloh 1894, S. 13, vergl. A. Carnap, „F. W. Dörpfeld", Gütersloh 1897, S. 79). Reichen Stoff zur Vergleichung mit Mager bieten sowohl Dörpfelds Schriften zur allgemeinen Didaktik, besonders „Der didaktische Materialismus", „Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer" und „Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht" (in letzterer wird, gerade wie bei Mager, die Wichtigkeit der Onomatik für Sprachverständnis und Bildung überhaupt eingehend erörtert), als namentlich auch seine „Gesellschaftskunde" und seine Schriften über die Schuleinrichtung (vergl. Dörpfelds „Mittelschule" mit Magers „Bürgerschule") und über die Schulverfassung (Mager tritt ein für die Provinzial-, Dörpfeld für die Lokalschulgemeinde). Bemerkenswert ist auch, daß beide, trotzdem sie in den religiösen Grundanschauungen ziemlich voneinander abweichen, doch sich mit Entschiedenheit für den konfessionellen Religionsunterricht erklären. Hinsichtlich der Art, wissenschaftliche Untersuchungen zu führen, ist beiden gemeinsam die überall zu Tage tretende Neigung zum Systematisieren und Schematisieren. Was aber Stoy anlangt, so könnte man fast sagen, er habe in seiner Encyklopädie Mager ein Denkmal gesetzt. Unter den namhaften Pädagogen hat er außer Herbart kaum einen so häufig, und zwar regelmäßig zustimmend, citiert als Mager (vergl.

Digitized by Google

Encykl., 2. Aufl. S. 74, 76, 153, 267, 376, 380, 387, 402 u. a.). Magers „Bürgerschule" nennt er eine von echt pädagogischem Geiste durchdrungene Schrift, sein Werk „Einrichtung und Unterrichtsplan" u. s. w. eine auf wissenschaftlicher Grundlage ruheude Theorie des Realschulunterrichts, seine Schriften über die genetische Methode wertvolle Schriften, er schreibt es Magers Bemühungen mit zu, daß der etymologisch und historisch berechtigte Sprachgebrauch von analytisch und synthetisch durchgedrungen sei, rühmt die Darstellung der Geschichte des lateinischen Unterrichts in Magers „Genetischer Methode" und sagt von ihm, daß er 1843—48 mit scharfer Waffe unermüdlich und unerschrocken gegen das absolute Staatsschulregiment gekämpft habe. Magers oft angeführten Ausspruch, daß es ihm ganz übel zu Mute werde, wenn er jemand von „dem" Prinzip, „dem" Mittelpunkte reden höre, den eine Schule haben müsse, macht sich auch Stoy zu eigen, wie denn auch des letzteren Vergleichung des Unterrichts mit einer Symphonie auf Mager zurückzugehen scheint (vergl. R. XVI, S. 57). Stoy und Mager sind innigst verwandte Naturen, gleich vielseitig gebildet, gleich geistreich, gleich kritisch, in gleicher Weise ihr ganzes Sinnen der Pädagogik zuwendend. Auch in den Zillerschen Schriften wird sehr häufig auf Mager Bezug genommen.

Werfen wir nun noch einen Blick auf die formale Seite der Magerschen Schriften, so ist zunächst zu rühmen die große Klarheit und Faßlichkeit der Darstellung, wodurch sie sich samt und sonders auszeichnen. Schwulst, Steifheit des Stils, gelehrte Sprache im übeln Sinne des Wortes sind nirgends zu verspüren. Wesentlich bedingt ist dieser Vorzug durch sein tiefes Eindringen in den Geist der Sprache, das ihn befähigte, Gedanken und Ausdruck immer ins rechte Verhältnis zu setzen, und ihm namentlich eine große Gewandtheit im Gebrauche sinnverwandter Wörter verschafte. Nicht minder bemerkenswert ist die scharfsinnige und durchsichtige Gliederung der Magerschen Schriften, wenn auch nicht verkannt werden soll, daß sie zuweilen Einbuße leidet durch eine gewisse Eile der Darstellung, sowie durch nicht selten vorkommende Wiederholungen, die durch das Streben Magers veranlaßt wurden, einmal angeknüpften Gedankenreihen immer wieder bis auf den Grund nachzugehen. Jedenfalls sind diese Mängel nicht der Art, daß dadurch in dem Leser ein Gefühl der Ermüdung hervorgerufen würde. Es ist richtig, wie es in dem Artikel Mager in der Schmidschen Encyklopädie heißt, daß wir bei Mager „auch nicht eine Sekunde Langeweile haben." Daß ein solches Gefühl nicht aufkommen kann, dazu trägt nicht wenig bei Magers außerordentliche Belesenheit in alten und neuen Schriftstellern jeder Art und seine große Geschicklichkeit, an richtiger Stelle ein treffendes Citat beizubringen. Sein schlagfertiger Humor, sein Witz, seine Satire beruhen wesentlich auf der glücklichen Anwendung von Citaten und geben seiner Schreibweise einen fast prickelnden Reiz. Freilich geht seine Behandlung der Gegner zuweilen bis an die äußersten Grenzen des litterarischen Anstandes, ja überschreitet sie vielleicht, wie denn auch Eberhardt (a. a. O., S. IV) der „Bürgerschule" den Charakter einer der Form nach klassischen pädagogischen Schrift deshalb absprechen zu müssen glaubt, „weil sie in der Bekämpfung der entgegenstehenden Ansichten vielfach in einen Ton verfalle, der der Würde der Sache nicht entspreche" (vergl. auch R. II, S. 433). Aber es muß auch hervorgehoben werden nicht nur, daß er sehr bald einiges von dem, was er Thiersch vorgeworfen, zurückgenommen hat (R. 1840, S. 362), sondern auch, daß zwar das Ausfechten von Geisteskämpfen das Element bildete, in dem er sich am liebsten tummelte, daß er aber doch den Streit nicht liebte um des Streites, sondern ausschließlich um der Wahrheit willen. Beweis hierfür ist, daß er auch gegnerischen Ausführungen stets die Spalten seines Blattes bereitwilligst öffnete (vergl. z. B. Mai- und Augustheft vom Jahre 1841 und „Über eine unzweckmäßige Weise" u. s. w., S. 30). Daß sein Selbstgefühl an manchen Stellen seiner Schriften ziemlich stark hervortritt, das macht zwar auf den Leser nicht gerade einen sehr günstigen Eindruck, mag aber mit dem Hinweis darauf entschuldigt werden, daß er das mit vielen kräftigen und ihrer Kraft bewußten Persönlichkeiten gemein hat. Zudem stehen derartigen Stellen nicht wenig andere gegenüber, in denen sich Mager offen eines Irrtums zeiht oder rückhaltlos anerkennt, daß ein anderer Besseres geleistet als er (in letzterer Beziehung vergl. z. B. R. XVI, S. 32 ff.). Übrigens dürfen bei Beurteilung des Magerschen Stiles mit seinen Schroffheiten und Rücksichtslosigkeiten zwei Umstände nicht außer Acht gelassen werden: sein cholerisches Temperament, infolgedessen das Unzulängliche und Verkehrte, wenn er es

Digitized by Google

ansehen mußte, auf ihn so heftig wirkte, daß es ihn in Affekt brachte (R. VI, S. 448), und sein früh beginnendes körperliches Leiden, das ihn zuweilen in gereizte Stimmung versetzt haben mag.

Noch ist ein Wort zu reden über Mager als Lehrer, als schulischen Organisator und als Menschen. Was seine Persönlichkeit als Lehrer betrifft, so hat davon (s. Langbein a. a. O., S. 318 ff.) Rektor Dr. Rauchenstein an der Kantonsschule zu Aarau, an der Mager 3 Jahre als Lehrer des Französischen wirkte, eine so vollständige und durchaus den Charakter der Wahrheit tragende Schilderung gegeben, daß man nur auf sie verweisen kann. Hervorgehoben sei daraus folgende Stelle: „Mager besaß zuvörderst die Gabe einer leicht fließenden, gewandten und in jedem Ausdruck präzisen Rede im vorzüglichen Maße. Er verlor sich dabei nicht in die Breite und Länge eines zusammenhängenden Vortrages, sondern erteilte den Unterricht am liebsten in der Form einer lebhaften Unterredung. Er verstand es, ohne den Schüler zu übereilen, durch rasche und treffende Fragen ihn von dem Unbestimmten und Halben oder Falschen der Antworten auf das Richtige hinzuführen. Überall drang er auf Bestimmtheit und Deutlichkeit der Begriffe und Ausdrücke und war unerschöpflich in augenblicklicher Hervorbringung von Beispielen zur Verdeutlichung. Er drang auf Korrektheit, wies die Idiotismen durch Vergleichung mit anderen Sprachen, soweit diese der Schüler kannte, mit deutlicher Unterscheidung nach und übte die Idiotismen durch eine Reihe von Beispielen auf der Stelle bis zu einer ziemlichen Sicherheit und Behendigkeit ein. Dabei aber hütete er sich sehr, in langen Erörterungen über Schönheiten, Eleganzen und Feinheiten sich zu verlieren, welche nur die Zeit verderben, den noch wenig Reifen langweilen, während sie sich der Vorgerücktere auf kurze Fingerzeige hin von selbst merkt. Und doch hätte ihm bei seiner ausgezeichneten dialektischen Gabe und bei seinem Vermögen, Begriffe zu spalten und selbst in den ähnlichsten noch die Unähnlichkeit prompt nachzuweisen, die Versuchung zu solchen Exkursen nahe gelegen; allein er hatte den richtigen Takt, das für jede Stufe Geeignete zu thun und zu verlangen.“ Nimmt man hinzu, was weiterhin von ihm gerühmt wird, „seine ihm jeden Augenblick zu Gebote stehende Herrschaft über sein Wissen, sein vorzügliches Gedächtnis und seine große Geschicklichkeit im Kombinieren nebst einer guten Dosis Humor“, so sollte man meinen, es habe ihm zu einem vollkommenen Lehrer nichts mehr gefehlt. Aber etwas fehlte ihm doch dazu. Es wird von Rauchenstein angedeutet, wenn er sagt, daß nur der Lehrer mit eigener Befriedigung und Erfolg arbeite, der mehr die Schüler als das Fach im Auge habe. Mager war aber mehr an seiner Schriftstellerei als am Schulehalten gelegen. Er hatte die Aarauer Stelle nur angenommen, weil er „zur Weiterführung seiner didaktischen Untersuchungen wieder ein Lehramt brauchte“ (vergl. „Über eine unzweckmäßige Weise“ u. s. w., S. 16 und R. X, S. 331), und gab sich ihr deshalb auch nur mit halbem Herzen hin. Da für seine litterarische Thätigkeit die pädagogische Kleinarbeit, z. B. das sorgfältige Korrigieren der Schüleraufsätze, hinderlich war, so versäumte er das und leistete überhaupt nicht so viel, als, wie Rauchenstein sagt, seine vorzügliche Begabung erwarten ließ. Daß er mit seinen Kollegen in Streit geriet, sich wohl gar in den Ruf eines Renommisten brachte, ist bei seinem Naturell und da er allen weit überlegen war, allerdings begreiflich, wenn auch nicht entschuldbar.

Als Direktor in Eisenach befand sich Mager in der glücklichen Lage, eine im Entstehen begriffene Anstalt ganz seinen Ideen gemäß einrichten zu dürfen. Hier mußte sich zeigen, wie sie die Probe in der Praxis bestehen würden. Leider ist seine Wirksamkeit als Direktor zu kurz gewesen, als daß sich ein abschließendes Urteil gewinnen ließe. So viel jedoch ist sicher, daß er mit Umsicht und großem Eifer zu Werke ging. Die vier 1849 bis 1852 von ihm herausgegebenen Programme geben ein ziemlich vollständiges Bild von seiner direktorialen Thätigkeit. Wohlthuend berührt das auch in diesen Berichten überall erkennbare Bestreben, die ganze Schularbeit in den Dienst des erziehenden Unterrichts zu stellen und auch seine Mitbürger für eine solche Auffassung zu gewinnen. Daher verbreitet er sich nicht nur über Namen, Zweck und Aufgabe seiner Schule, sondern auch in zwar kurzen, aber sehr klaren und allgemein verständlichen Ausführungen über das Wesen und den Betrieb aller Unterrichtsfächer. Was er hier über Aufnahme des lateinischen Unterrichts sagt, darf als seine endgiltige Meinung betrachtet werden. Hiernach will er

Digitized by Google

ihn als obligatorischen Gegenstand von der Realschule ausgeschlossen, aber als fakultativen in 4 Jahreskursen zu 4 Stunden für eine kleinere Anzahl junger Leute beibehalten wissen. Gerade das aber ist einer der Punkte, in denen sich die Anstalt in ihrer späteren Entwickelung weit von Mager entfernte. Dieser selbst hatte sie als eine „Mittelschule zweiten Ranges" bezeichnet, in der weiteren Entwickelung aber ging das von Erfolg begleitete Bestreben durchaus dahin, sie zu einer Anstalt gleichen Ranges wie das Gymnasium zu machen. Schon der Umstand, daß, noch unter Magers Leitung, die Anstalt aus einer städtischen eine staatliche wurde, gab ihr einen veränderten Charakter. Mager war von dieser Umwandlung nicht sehr erbaut, aber er mußte, weil sonst keine Aussicht war, der Schule die noch fehlenden beiden oberen Klassen zu verschaffen, wie er sich ausdrückt (Langbein a. a. O. S. 378) „nolens volens in den sauern Apfel beißen". Gleichzeitig sah er sich veranlaßt, ihren Namen Bürgergymnasium, den sie im ersten Programm trägt, mit dem Namen Realgymnasium zu vertauschen, wobei charakteristisch für ihn ist, wie er sich mit der neuen Bezeichnung abfindet. Er sagt (Programm von 1850): „Wir wollen das Wort real als eine Aufforderung betrachten, das Publikum reell zu bedienen." Durchgreifende Veränderungen nahm dann sogleich der Nachfolger Magers namentlich dadurch vor, daß er auf Kosten des Sprachunterrichts dem Unterricht in Religion, Mathematik, Naturkunde, Geschichte und Geographie eine erhöhte Stundenzahl zuwies und damit ihre Ziele weiter hinaufrückte, und daß er es als Regel hinstellte, daß das Realgymnasium zwei Abgangsklassen besitze, eine für das gewöhnliche bürgerliche Leben mit vollendetem 14. Lebensjahre und die Prima für den Eintritt in gewisse Zweige des Staatsdienstes mit vollendetem 16. bis 17. und den Abgang zur Universität oder zu technischen Hochschulen mit vollendetem 17. bis 18. Lebensjahre. Durch alles das entfernte sich die Anstalt von dem, was Mager als ihren Charakter bezeichnet wissen wollte. Namentlich hatte er die Ansprüche der Realschule, die Vorbildung künftiger Mathematiker, Naturforscher und Ärzte geben zu wollen, weit von sich gewiesen (vergl. Programm von 1849, S. 5, N. XII, S. 204 bis 223 und XIII, S. 41—69). Er hielt, obgleich selbst Direktor eines Bürgergymnasiums, dafür, „daß das Bürgergymnasium, um für den größeren Teil seiner Schüler die rechte Schule zu sein, die Mittelschule zweiten Ranges sein muß, während das Gymnasium ohne Adjektiv die Mittelschule ersten Ranges sein oder vielmehr werden sollte" (N. XX, S. 375).

Der Direktion der ersten Bürgerschule, welches Amt Mager nur als Nebenamt betrachtete, konnte er nicht allzu viel Zeit widmen; doch erkannte er mit scharfem Blicke, daß das bis dahin fast ausschließlich an ihr herrschende Klassenlehrersystem weder im Interesse der Zöglinge noch der Lehrer war, weshalb er es nach einigen Richtungen hin durchbrach. Merkwürdig und nicht bloß örtliches Interesse beanspruchend ist die Erweiterung, die Mager der ersten Bürgerschule durch Einrichtung der sog. „Sekundarschule" verschaffte. Als solche sollten nämlich die zwei obersten Klassen der ersten Bürgerschule, jede mit zweijährigem Kursus, für 10—15jährige Schüler gelten. Es gelang ihm, wie er sagt (Programm von 1851), „Großherzogliches Staatsministerium davon zu überzeugen, daß einige Sekundarschulen dem Lande gute Dienste leisten und nicht nur den verschiedenen Kategorieen derjenigen jungen Leute, die sich mit der gewöhnlichen Primarschulbildung nicht begnügen wollen und können, die aber doch auch nicht Zeit, Mittel und Neigung haben, den vieljährigen und weitschichtigen Kursus des Gymnasiums oder des Realgymnasiums durchzumachen, sondern auch den künftigen Schullehrern die richtige allgemeine Schulbildung geben könnten." Diese Schule wäre nach der Magerschen Einteilung als Mittelschule dritten Ranges zu bezeichnen. Aber die Eisenacher Sekundarschule hat sich, trotzdem sie noch heutigen Tages unter dem gleichen Namen besteht (die gleichzeitig in Weimar und in Neustadt a. O. errichteten Sekundarschulen gingen sehr bald ein) doch als eine verfehlte Einrichtung erwiesen. Fremdsprachlicher Unterricht war ausgeschlossen. Für diesen war ja Gymnasium und Realgymnasium vorhanden. Geeignetes Schülermaterial immer in genügender Menge zu liefern, dazu war die Stadt zu klein. Die Sekundarschule hätte sich offenbar nicht so lange halten können, wenn sie sich nicht nach und nach fast ausschließlich zur Präparande für das Lehrer-Seminar mit 3 Klassen und 14—17jährigen Schülern entwickelt hätte. Als solche hat sie zwar dem Staate gute Dienste geleistet, sich aber von ihrer ursprünglichen Hauptbestimmung weit entfernt. Zudem ist sie die Quelle unendlicher

Digitized by Google

und noch nicht zum Abschluß gelangter Verhandlungen zwischen Stadt und Staat über Beitragspflichten, Organisation u. s. w. geworden. Hätte sich die Schule im Sinn ihrer ursprünglichen Bestimmung weiter entwickeln können, so müßte sie gegenwärtig eine lateinlose Realschule mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienste sein. Aber für ein Gymnasium, ein Realgymnasium und eine lateinlose Realschule hat Eisenach kaum Raum genug. Es kann aber Mager der Vorwurf nicht erspart werden, daß er zu der unerquicklichen Zwitterstellung, in der sich gegenwärtig die Sekundarschule befindet, mit den Grund gelegt hat. Insbesondere war es eine arge Verirrung Magers zu meinen, die allgemeine Bildung eines 15jährigen Sekundarschülers könne zu einem solchen Abschlusse gebracht werden, daß er sich nun, falls er Lehrer werden wolle, mit Erfolg der Fachbildung auf dem Seminar, das nach Mager ja ausschließlich Fachschule sein sollte, widmen könne. Das Weimarische Ministerium wollte ursprünglich, daß das Bürger-Gymnasium zugleich Vorseminar werden solle. Mager wies aber diesen Plan als unausführbar zurück (Langbein a. a. O., S. 378). Warum, ergiebt sich aus dem späteren offenbar durch Mager beeinflußten Ministerialdekret, wie es Rewue XXVI, S. 349 ff. abgedruckt ist. Hiernach war die Großherzogliche Staatsregierung zu der Überzeugung gelangt, „daß ein solcher Bildungsgang zwar für die ganz kleine Anzahl junger Leute, die einmal an den Oberklassen gehobener Bürgerschulen und an Sekundarschulen Lehrer sein wollen, zweckmäßig sein werde, daß er aber dem weitaus größeren Teil der künftigen Schullehrer, von denen die meisten an Landschulen zu wirken haben, aus vielen und gewichtigen Gründen nicht empfohlen werden dürfe." Mager rechnete offenbar die ländlichen Distrikte des Großherzogtums zu denjenigen Gegenden, wo, um mit seinen eigenen Worten zu reden (R. II, S. 254 und 266), „der moderne Geist den gemeinen Mann noch nicht ergriffen hat und die Elementar- und Volksschule dem Prinzip der älteren Zeit gemäß eingerichtet sein und bleiben muß."

Noch ein Wort über Mager als Menschen. Sein Äußeres wird von Langbein (a. a. O., S. 382) folgendermaßen geschildert: „Mager war groß, kräftig gebaut und sah blühend und frisch aus, wenigstens als ich ihn 1850 zuletzt sah. Auch auf einem Porträt von ihm aus der Zeit in Wiesbaden finde ich sein Aussehen nicht wesentlich verändert. Das sonst so strahlende Auge nur ist müder geworden. Man konnte es nicht fassen, wenn man ihn sitzen sah, daß er nicht Herr seiner Glieder sein könne." Einen ähnlichen Eindruck auf den Beschauer macht ein in der Realschulbibliothek zu Eisenach aufbewahrtes Bild von ihm, das ihn im Lehnsessel sitzend darstellt. Über die Ursache seines Leidens liefen in Eisenach mannigfache Gerüchte um, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Sicher aber scheint, daß er dieses sein Leiden, das ihm überdies durch die zärtliche Fürsorge einer liebenden Gattin gemildert wurde, geduldig trug. Daß er jedoch, wie alle Menschen, auch seine Schattenseiten besaß, das läßt sich nicht leugnen. Auf die wenig rücksichtsvolle Art, mit der er den Hofrat Thiersch behandelte, ist schon hingewiesen worden. Schroffes Hervorkehren der eigenen Meinungen finden wir oft bei ihm. In der „Genetischen Methode," S. 376, meint er, die Leute sagten, „sein Stil sei viel zu persönlich." Seine Neigung zu geistreich witziger Darstellung, genährt durch das Studium Lichtenbergs, von dem er mit Vorliebe Aussprüche citiert (vergl. R. XII, S. 7) verleitete ihn zuweilen zur Satire und wirkte dadurch verletzend. Und so mag auch der persönliche Verkehr mit ihm nicht selten den Eindruck hinterlassen haben, daß er sich von Verspottung der Gegner nicht frei zu halten vermochte. Dem Verfasser dieses Artikels ist von einem glaubwürdigen Zeitgenossen Magers versichert worden, daß dieser, so oft er die gegenteiligen Ansichten eines Lehrers widerlegt zu haben glaubte, es nicht lassen konnte, dem Lehrer zuletzt noch „eins anzuhängen". Daß er sich in Eisenach in den Ruf der Rechthaberei Untergebenen gegenüber brachte, darauf dürfte kein allzu großes Gewicht zu legen sein, denn das ist das Schicksal fast jedes Direktors. Auch die in der Schmidschen Encyklopädie zum Beweise, „daß Mager in seiner Selbstüberschätzung zuweilen sehr weit ging," mitgeteilte, angeblich verbürgte Anekdote, wonach er einst Jakob Grimm auseinandergesetzt habe, wie er seine Grammatik eigentlich hätte einrichten sollen, beweist doch nur, daß Mager die Anordnung der Grimmschen Grammatik mangelhaft fand, wie er das auch anderwärts ausgesprochen hat. Weniger entschuldbar dürfte eine kaum wiederzugebende Äußerung über Luther sein, die ihm in der ersten Gesellschaft Eisenachs (Eisenach Wartburgstadt!) entfallen sein soll, und

Digitized by Google

die allerdings davon zeugen würde, daß er sich manchmal in unverantwortlicher Weise gehen ließ. Dieses Sichgehenlassen hat ihm überhaupt viel Feinde gemacht. Indes wenn es auch einen Mangel an Selbstzucht zu beweisen scheint, so kann es doch anderseits als Beleg dafür dienen, wie himmelweit Magers Charakter von aller Heuchelei und Verstellung entfernt war. Was er als wahr und recht erkannt hatte, dafür trat er mit der ganzen Kraft seiner Persönlichkeit ein, unbekümmert, ob der etwaige Anstoß, den er damit erregte, von rechts oder links ausging. Aus seiner Zu- oder Abneigung machte er nie ein Hehl. Wie er „in die alten Griechen verliebt" war, so „widerwärtig waren ihm, mit Ausnahme weniger Individuen, die alten Juden" (R. VI, S. 10). Ebenso verhaßt war ihm „alles Slavische" (R. 1840, S. 9). Den „Absolutismus" hielt er für eine gleich schlimme Ausgeburt wie den „Radikalismus," und der „pädagogisch-scholastische Cäsareopapismus flößte ihm Ekel ein, gleichviel ob ein Fürst oder die souveräne Canaille Cäsar ist" (R. XX, S. 180 und 181). Wem die Anwendung solcher und ähnlicher Kraftausdrücke, die sich häufig bei Mager finden und allerdings mit „Europas übertünchter Höflichkeit" wenig gemein haben, eine unüberwindliche Abneigung gegen die Person, die sie gebrauchte, einflößt, der bleibe dem Studium Magers fern. Wer aber darüber hinwegzusehen vermag, und wem es zur Erfahrungsthatsache geworden ist, daß gerade die rauhste Hülle oft den edelsten Kern birgt, der studiere Mager, es wird ihn nicht gereuen.

Litteratur. 1. Langbein, Magers Leben, Pädagogische Revue 1858, 49. Band, S. 309—388; als besondere Schrift Stettin 1859. — 2. Die Artikel „Mager" in der Pädagogischen Encyklopädie von Schmid und in der Allgemeinen Deutschen Biographie. — 3. Eberhardt, Magers Deutsche Bürgerschule. Langensalza 1888, S. 1 bis LII. — 4. Magers Schriften, wovon Verzeichnisse bei Langbein, Eberhardt und in dem Artikel, „Herbartische pädagogische Schule."

Eisenach. A. Bliedner.

Mäkelsucht

Das Wort Makel (lat. macula) ist gleichbedeutend mit Flecken, Fehler, und wird ebenso häufig zur Kennzeichnung fehlerhafter Bethätigung auf dem Gebiete des Körperlichen, wie auf dem des Geistig-Sittlichen verwendet. Wer geflissentlich wirkliche oder vermeintliche Mängel und Fehler an Sachen oder Personen aufsucht und kleinlich tadelnd hervorhebt, heißt ein Mäkler; dessen Thun nennt der Sprachgebrauch Mäkeln. Als vorübergehender Erscheinung kommt dem Mäkeln lediglich die Bedeutung einer widerwärtigen Unart zu, steigert es sich aber durch Wiederholung und Gewohnheit zur Mäkelsucht, wie man sie bei gelehrten und ungelehrten Pedanten beobachtet, so muß es als ein fressender Schaden am Seelenleben, als ein Merkmal schlimmer Gemütsentartung betrachtet werden. Das Denken des Mäkelsüchtigen leidet an Bewußtseinsenge und wird wie mit Zwangsgewalt von Vorstellungen bestimmt, die nach Form und Inhalt den Wert gewisser Personen oder Sachen bez. alles dessen, was die Eigenliebe des Mäklers nicht zu befriedigen vermag, in der öffentlichen Achtung herabzusetzen geeignet sind; das Gefühlsleben kennt nur die Lust des Verkleinerns und Entstellens; das Wollen ist von Begehrungen und Strebungen erfüllt, welche die Entwertung von Menschen und Dingen bezwecken. Die Kleinlichkeit im Urteilen des Mäkelsüchtigen bezeichnet glücklich das Wort: „Der Mäkler seicht Mücken und verschluckt Kamele." Selten ist Mäkelsucht ohne Unwahrhaftigkeit, Heimtücke und Pharisäismus; sie tadelt nicht nur wirklich vorhandene Fehler, sondern falschmünzt auch und dichtet nach Lust und Belieben Fehler an. Zumeist bestimmt den Mäkelsüchtigen nicht so sehr die Absicht, jemanden zu kränken oder ihm seine Mißbilligung und Verachtung kundzugeben, als vielmehr ein ungestümer Trieb, der Hang zur Tadelsucht (vgl. krittelig!). Mäkelsucht kann entspringen aus falschem Selbstgefühl („Selbstschmeichelei", Herbart), Argwohn, Verdruß, Ärger, Zorn, Abneigung, Bosheit, Rachsucht, vor allem aber aus Neid, Mißgunst und Zweifelsucht. Als körperliche Ursachen der Mäkelsucht sind reizbare Schwäche, erhöhte Reizbarkeit und Nervenzerrüttung zu betrachten. Die Heftigkeit des cholerischen und die innere Unzufriedenheit des melancholischen Temperaments bieten der Mäkelsucht günstige Entwickelungsbedingungen. Weiber, besonders hysterische, mäkeln häufiger und mit größerer Gewandtheit als Männer; unter diesen zeichnen sich besonders geistig Überbürdete durch außergewöhnliche Leistungsfähigkeit darin aus. In der Kinderwelt sind es namentlich die nervösen, blutarmen, geistig überlasteten, an erblicher Entartung des Denkens, Fühlens und Wollens leidenden Knaben und Mädchen, die von Mäkelsucht beherrscht werden. Beachtenswert ist, daß unter diesen

Digitized by Google

Kindern einzelne die Mäkelsucht innerhalb des zerrütteten Familienlebens ihrer Eltern durch Nachahmung und psychische Ansteckung erworben zu haben scheinen. Als Leidenschaft steht Mäkelsucht auf der Grenzlinie zwischen Gesund und Krank und artet leicht in Streit-, Schmäh- und Lästersucht (folie raisonnante) aus. Deren Behandlung fällt in den Bereich des Seelenarztes. Die erzieherische Behandlung mäkelsüchtiger Kinder hat vor allem zu bedenken, wie sehr Mäkelsucht in sittlicher Beziehung den Ideen des Wohlwollens und der Billigkeit, in ästhetischer dem Grundsatze, die Persönlichkeit schönheitgemäß auszugestalten und darzustellen, widerspricht, und demgemäß auf folgende Leitgedanken den Hauptnachdruck zu legen: 1. Erzieher, sei kein nörgelnder Kleinmeister (Pedant)! 2. Überzeuge den Zögling, daß unter den Sternen kein Ding ohne Makel und keine Person ohne Fehler ist, und erwecke in ihm, indem du ihn zur Selbsterkentnis anleitest, Demut und Duldsamkeit! 3. Erziehe den Zögling zur Selbstbeherrschung, damit er lerne seinem Munde zu gebieten gemäß den Hochgedanken des Wohlwollens und der Billigkeit! 4. Sei langmütig und geduldig; denn nur die da warten gelernt haben, werden den Erfolg sehen! .

Leipzig. Gustav Siegert.

Malendes Zeichnen

s. Zeichnen

Manie

1. Definition und Hauptsymptome. 2. Verlauf. 3. Vorkommen im Kindesalter. 4. Erkennung. 5. Behandlung.

1. Definition und Hauptsymptome. Als Manie bezeichnet man wissenschaftlich — abweichend von dem populären Sprachgebrauch — eine Psychose, deren Hauptsymptome während des ganzen Verlaufs folgende sind:

1. Krankhafte Heiterkeit (Exaltation).

2. Krankhafte Beschleunigung des Vorstellungsablaufes (Ideenflucht).

3. Krankhaft gesteigerter Bewegungsdrang.

Die krankhafte Heiterkeit äußert sich in einem allgemeinen Überwiegen der positiven Gefühlstöne. Öfters verknüpft sie sich, namentlich wenn die Kranken bei ihrer Umgebung auf Widerstand stoßen, auch mit starken Zornaffekten. Die Ideenflucht führt zu einem unablässigen, hastigen Sprechen (Logorrhoe). Häufig lockert sich infolge der Beschleunigung des Vorstellungsablaufes auch der Zusammenhang der Ideenassociation. Die Kranken springen oft ab, lassen Zwischenvorstellungen weg, kommen vom Hundertsten ins Tausendste. An Stelle der inhaltlichen Verknüpfung tritt in der Ideenassociation oft die Verknüpfung nach dem Wortklang; daher findet man oft Vorliebe für Reime, Alliteration u. s. w. Der Bewegungsdrang äußert sich in einem unermüdlichen Sich-Bewegen. Kinder, die früher ruhig waren, fangen an zu toben. Dieser Bewegungsdrang richtet sich oft auch gegen die Umgebung. Kleider und Spielsachen werden zerstört. Die Balgereien mit den Kameraden nehmen kein Ende. Hand in Hand damit geht eine fast absolute Schlaflosigkeit. In dem Handeln der Kranken fällt außer dem abnormen Bewegungsdrang ein Hang zum Renommieren, Fabulieren und Lügen auf, der in enger Beziehung zu der pathologischen Exaltation steht. Auch Eigentumsvergehen habe ich wiederholt beobachtet. Selten kommt es zur Bildung wirklicher Größenideen. Meist beschränkt sich die Phantasiethätigkeit auf kühne Pläne; so erzählte mir ein armer Junge von 14 Jahren, er wolle Doktor der Philosophie werden. Sehr häufig sind Excesse in jedweder Form. In der Schule fällt die Aufmerksamkeit und Konzentration infolge der Ideenflucht vollständig weg. Das pathologisch gesteigerte Selbstbewußtsein verleitet die Kinder zu Trotz und Widerspruch.

2. Verlauf. Die Manie ist eine der heilbarsten Psychosen. Nur sehr selten geht sie in chronische Geistesstörung oder Schwachsinn über. Sehr groß ist hingegen die Gefahr der Rückfälle. Man kennt eine Psychose, die sog. periodische Manie, bei welcher in ziemlich regelmäßigen Intervallen eine Manie sich während des ganzen Lebens wiederholt. Der erste Krankheitsanfall dieses Leidens tritt häufig gegen Ende des Kindesalters auf. Nur wenn bereits gegen die ersten Anfälle zweckmäßig eingeschritten wird, ist einige Aussicht auf Heilung. Dabei ist bemerkenswert, daß gerade die leichteren Formen der Manie (die sog. Maniakalische Exaltation oder Hypomanie) diese Tendenz zu periodischer Wiederkehr haben. Die Heilung des einzelnen Anfalls nimmt meist 3—5—8 Monate in Anspruch.

3. Vorkommen im Kindesalter. Die Manie ist im Kindesalter nicht gerade selten. Emminghaus fand unter 199 Fällen von Kinderpsychosen 8 Fälle. Aetiologisch kommen nament-

Digitized by Google

lich erbliche Belastung, Gehirnkrankheiten in den ersten Lebensjahren, Infektionskrankheiten und Insolation in Betracht.

4. Erkennung. Die Erkennung bietet insofern Schwierigkeit, als ein Verkennen der Geistesstörung sehr nahe liegt. Oberflächlich betrachtet erscheint das maniakalische Kind einfach ungezogen, wild, unwahr und vorlaut. Die Eltern, Erzieher oder Lehrer können jedoch eine solche Verwechslung leicht vermeiden, wenn sie die Vergangenheit des Kindes berücksichtigen. Die Manie bricht stets unvermittelt, zuweilen sogar nach einer kurzen Phase krankhafter Traurigkeit aus. Der Krontrast des maniakalischen Zustandes mit dem vorausgegangenen normalen Zustand oder gar dem eben erwähnten prässiven Vorstadium klärt den Lehrer, wofern er überhaupt weiß, daß es im Kindesalter eine solche Krankheit giebt, leicht auf. Auch die schwere Störung des Schlafes ist ein einfaches, auch für den Laien ohne weiteres feststellbares Zeichen, welches erlaubt, die Manie von der Ungezogenheit des gesunden Kindes zu unterscheiden.

5. Behandlung. Pädagogische Einwirkungen sind völlig erfolglos. Speziell sind Strafen ganz verfehlt. Ist der Verdacht auf Manie aufgetaucht, so ist das Kind im Bett zu belassen und als schwer krank zu behandeln. Sofort ist ein sachverständiger Arzt zuzuziehen. Oft ist die Behandlung in der Familie nicht durchführbar und die Überführung in eine Anstalt oder Klinik geboten.

Litteratur. Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. — Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894. S. 276 ff.

Jena. Ziehen.

Manier

s. Persönlichkeit

Märchenunterricht

1. Volk und Märchen. 2. Kind und Märchen. 3. Haus und Märchen. 4. Schule und Märchen. A. Warum Märchen? B. Auswahl und Reihenfolge. C. Unterrichtliche Behandlung.

1. Volk und Märchen. Alle Volksstämme haben auf ihrer Kindheitsstufe, die man auch zutreffend „Menschenfrühling" genannt hat, Märchen oder dem Märchen ähnliche Volkssagen erzeugt. Jene Kindheitsstufe umfaßt eine lange Entwickelungsperiode. Sie ist zeitlich unbestimmbar, läßt sich aber psychologisch charakterisieren nach dem sie beherrschenden „Volksgeiste". Volksmärchen und Volkssage weisen in eine Zeit zurück, in der der Mensch nach Befreiung aus den Schranken und Bedingungen der Naturkräfte strebt. Da er aber wegen seiner unentwickelten Intelligenz den Naturmächten gegenüber ohnmächtig ist, hilft er sich kraft seiner Phantasie über sie hinweg. Das Gefühl der Abhängigkeit von den Naturgewalten läßt ihn hinter diesen gute oder böse, sich zwar ähnliche, aber auch an Kraft weit überlegene persönliche Wesen suchen und finden. Er tritt damit in einen Prozeß des Umdeutens ein, durch den stufenweise fortschreitend wirklichen Ereignissen ein Inhalt und ein Zusammenhang gegeben wird, der dem Bedürfnis des Gemütes entspricht. So gelangt der Mensch zur Mythenbildung. Die Völkerpsychologie kennt darin drei Entwickelungsstufen.

A. Einfache Belebung der Natur: Personifizierung der Natur mit empfindenden und handelnden Wesen.

B. Mythische Apperzeption: Inbeziehungsetzung dieser Wesen mit dem Menschen und seinem Denken und Handeln.

C. Poetische Ergänzung: Einsetzen der determinierenden und kombinierenden Einbildungskraft. (Delbrück, Zeitschr. f. Völkerpsy. B. III.)

Mit der letzten Stufe erreicht der Mensch die Geisteshöhe, wo er den Inhalt seines Vorstellungs- und Gefühlslebens in der Form von Erzählungen ausschüttet, und damit fängt der Märchenquell zu sprudeln an, dem unsere echten Volksmärchen ihrem innersten Kern nach entstammen. Diese Herkunft läßt auf das ursprüngliche Wesen der Märchen schließen.

a) Sie traten als Niederschlag religiösen Vorstellens und Fühlens auf dem Grunde einer naiven Naturanschauung der Völker ins Leben. Mit anderen Worten: Sie waren ursprünglich Verdichtungen primitiver Weltanschauungen. b) Als zusammenhängende Erzählungen brachten sie auch das Volks-Ethos in Erscheinung. — „Erzählungen setzen ein Zusammenleben voraus, und erst in diesem hat sich unabhängig von der Gestaltung der Gottesidee die Moral entwickelt." c) Als Produkt freier Phantasiethätigkeit trugen sie das Gewand kindlich naiver Volkspoesie.

So ist auch das deutsche Volksmärchen, von dem hauptsächlich noch die Rede sein soll, entstanden, und merkwürdig, es hat bis auf

Digitized by Google

unsere Zeit mit staunenswerter Zähigkeit in der Volksseele seine Stelle behauptet. Es ist in den verschiedenen geistigen Strömungen, die das deutsche Volk im Laufe der Jahrhunderte bewegten und ihm neue Weltanschauungen brachten, nicht untergegangen. Es hat gleich dem deutschen Charakter Kern und Wesen aus der Urzeit bewahrt. Zunächst mit dem germanischen Göttermythus in seinen Mischungen und Wandlungen innig verwachsen, paßte es sich dem eindringenden Christentum an. Das Volk vertauschte seine Märchen nicht einfach mit den Geschichten, die ihnen die Apostel der Deutschen brachten, es behielt sie daneben bei und goß nur die neue Liebe, den neuen Glauben in die alte Form hinein. (Linning, Deutsche Mythenmärchen.) — Möglich, daß es in diesem Thun die Missionare unterstützten oder doch weniger hinderten, als es jetzt oft im Heidenlande geschehen soll. — Das Christentum brachte die mittelalterliche Denk- und Handlungsweise und darauf den Geist der Reformation; das Märchen war nach wie vor da. Endlich kamen Aufklärungs- und Neuzeit und fesselten allmählich hauptsächlich durch die naturwissenschaftlichen Fortschritte auf theoretischem und praktischem Gebiete das Volksdenken immer mehr an die reale Welt. Aber siehe, das Märchen behauptet auch heute noch inmitten der Welt der Realität seine Stelle und giebt uns neben der „Edda“ und dem „Kinderspiel und Kinderlied“ die älteste Kunde von unseren Vorfahren der Urzeit. (Vergl. Rochholz „Kinderspiel und Kinderlied.“)

Nach Grimm sind auch unsere Märchen „verwandelte Mythen“. Freilich lassen sie sich, ihrer späteren Entwickelung entsprechend, oft schwer, vielfach gar nicht auf ihren Mythus zurückführen. Auf ihrer Wanderung von Mund zu Mund, von Geschlecht zu Geschlecht durch Jahrhunderte hindurch haben sie, wie Grimm sagt, in unendlichen Mischungen und Wendungen ineinander gegriffen, sich mehr oder weniger ähnlich werdend. (Nicht bloß die deutschen Märchen.) Bis jetzt vermag nun die Völkerpsychologie die verschiedenen Schichten und Strömungen, aus denen die mythischen und religiösen Gebilde entstanden sind, nicht ausreichend zu entfalten und zu sondern, um ältere und einfachere Ideen von späteren Wandlungen und Zusätzen zu scheiden. Mag dem aber sein, wie ihm will, richtig bleibt, daß das Märchen auch heute noch als originale Schöpfung des Volksgeistes dasteht und ein Stück von dessen religiös-sittlichem Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben wiederspiegelt. Dazu trägt es entschieden nationales Gepräge; denn wenn z. B. das deutsche Märchen gemütvoll und zart, das slavische schwermütig, das orientalische phantastisch ist, so entsprechen diese Eigenschaften der Volksseele, die es schuf. (Volkslied und Volksmelodie stehen in Parallele dazu.) Diese innere Übereinstimmung zwischen Volkscharakter (Heimat) und Märchen spricht entschieden dafür, daß bei Bildung der Märchen jedes Volk produktiv aufgetreten ist. Das gilt auch für das deutsche Volk. Daraus erklärt sich nun entwickelungsgeschichtlich, warum das Märchen auch heute noch eine so große Rolle spielt. Es ist interessant, daß der moderne Kulturmensch, besonders der Deutsche, an seinen Volksmärchen als an einem geistigen Erbteile seiner Väter festhält und es bewußt oder unbewußt als ein wertvolles geistiges Kulturgut schätzt. Auch unserem Gebildeten leuchtet aus seinen besten Kinder- und Hausmärchen noch ein Stück seiner Religions- und Sittenlehre entgegen. Darin stört ihn die volle Klarheit über den Widerspruch zwischen Wirklichkeit und Märchenwelt nicht im mindesten, es stört ihn auch nicht, wenn sich das Märchen stellenweise unzart und derb zeigt; er fühlt, daß es trotzdem ehrlich und sittlich, daß es Geist von seinem Geiste ist. Er stimmt von Herzen mit Grimms Ausspruch überein: „Es geht durch die Märchendichtungen dieselbe Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen.“ Gute Kanzelredner flechten es darum in ihre Predigten ein, Dichter schufen Märchen, bedeutende Maler illustrierten sie und musikalische Bearbeitung fanden sie auch. Und überall läßt die interessierte, andächtig lesende, schauende und hörende Menge uns erkennen: Der Deutsche wird von seinen Märchen noch gepackt. Sinnige Eltern halten deshalb gefühlsmäßig das Märchen für die geeignetste Geistesspeise ihrer Kleinen, die mit Heißhunger danach verlangen, und nicht zum kleinsten Teile hat das Kind zur Erhaltung und unmittelbaren Würdigung der Märchen im Volke beigetragen. Das Kind steht als Hauptträger der Märchen da. Diese Erscheinung führt zum Verhältnis von

2. Kind und Märchen. Hier hat die psychologische Beobachtung eine auffallende Ähnlichkeit zwischen der Entwickelung des Kindes und des Volkes ergeben. Ist doch die Völkerpsychologie erst durch Kenntnis des Kindes

Digitized by Google

tiefer in die Volksseele eingedrungen. Auch im Kinde herrscht durchaus der mythische Impuls vor. Wo es das Wissen über die reale Welt verläßt, da deckt die Phantasie die Lücken zu. In seiner mythischen Auffassungs- und Denkweise durchwandert es getreu die drei Stufen, die das Volk zurückgelegt hat. Es gelangt auch erst in dritter Reihe auf die Märchenstufe. (Vergl. Art. Alterstypen und Phantasie.)

Zunächst ist die Phantasie des Kindes an die Gegenwart von Sinneswahrnehmungen gebunden. Sobald seine Aufmerksamkeit auf ein Sinnesobjekt fällt, beginnt das Spiel der Phantasie, und die Dinge werden einfach belebt. Das zweite Stadium der Entwickelung tritt deutlich im Spiel hervor. Er lernt mit den Dingen immer mehr anfangen und sucht im Spiel „eine schöne Idee zu verwirklichen." Was aber dabei an den Tag kommt, sind mythische Apperzeptionen. Endlich, wenn das Kind einigermaßen Herr der Sprache geworden ist, „beginnt der Eintritt in das Märchenland". (Vergl. Sully, Untersuchungen über die Kindheit — Lange, Über Apperzeption.) Wann das geschieht und wie lange die Märchen das Kind bezaubern, ist individuell verschieden. Es giebt auch einzelne nüchterne Naturen unter den Kindern, die dem Märchen wenig Interesse entgegenbringen. Die Mehrzahl aber lebt und webt darin, und „da ist es wunderbar, wie Märchen und Kinderseele sich verstehen; es ist, als wären sie von Anbeginn beisammen gewesen und zusammen aufgewachsen. Von dem wirklichen Leben zieht das Kind in der Regel nur an, was es selbst oder Kinder seines Alters angeht; was darüber hinausliegt, ist ihm fern, fremd, unverstanden." (Klaiber.) Richtig. Die Psychologie setzt aber hinzu: So wie es ist, muß es sein und kann nicht anders sein. Das Kind vermag die Märchen nicht poetisch, sondern nur mythisch aufzufassen. „Alle mytho-poetischen Anschauungen sind aber naturnotwendige Apperzeptionen der Außenwelt, die der unentwickelte Geist nicht aus poetischer Willkür, sondern aus psychologischer Notwendigkeit, vermöge der auf ihn einwirkenden sinnlichen Eindrücke einerseits und die derselben apperzipierenden, in ihm etwa schon vorhandenen Vorstellungen andererseits produziert." (Götze, Jahrb. d. V. f. w. P. 1872.) So ist es erklärlich, daß die Märchen nicht vergehen konnten, da sie das Kind zum Träger hatten. „Die Analogie zwischen dem psychologischen Prozeß, den unsere Vorfahren vor tausenden von Jahren erfuhren, und den die Kleinen heute noch durchmachen, ist die Ursache gewesen, warum die mythologischen Produkte jener grauen Vorzeit ihre Existenz in gerader Linie bis in unsere Tage geführt haben . . ." (Götze.)

3. Haus und Märchen. Dem Verlangen nach Märchen sind Volk und Haus immer entgegengekommen. Märchenfrauen, wie die Frau Viehmann, der die Brüder Grimm viele ihrer Erzählungen ablauschten, sind zwar immer seltener geworden. Die Kunst des Lesens und die Herausgabe von Märchensammlungen hat sie entbehrlich gemacht. In der Kinderstube wird jetzt das Märchen am meisten gepflegt. Mit dieser Pflege hat die Familie instinktiv einen pädagogisch richtigen Gedanken ergriffen und ist darin der Schule vorangegangen, die der Psychologie zum Trotz ihren Kindern den Märchenschatz vorenthält und nur dann und wann eins zur „Belohnung" erzählt. In der Ausführung des Gedankens werden aber oft Fehlgriffe gethan, weil einmal nicht zwischen Kind und Kind, das andere Mal nicht zwischen Märchen und Märchen unterschieden wird, und weil man sich drittens mit bloßem Erzählen begnügt und die Verarbeitung dem Kinde allein überläßt. Das Haus kann und muß die wichtigsten pädagogischen Gesichtspunkte beachten. Kinder mit allzu lebendiger oder gar krankhafter Phantasie soll es mit Märchen zunächst verschonen. Wo es aber Märchen giebt, da soll es in erster Linie zu den nationalen Volksmärchen greifen und unter diesen wieder die wertvollsten, also ethisch gehaltvolle, ästhetisch haltbare und nicht zu phantastische auswählen. Es muß sie mit einem bestimmten erzieherischen Zwecke auswählen und darbieten. Der Erzähler versuche auch, das Kind mit zum Aufbau der Geschichte heranzuziehen und die Gesinnungsverhältnisse hervorzukehren . . . . Doch, wer hierin das Rechte treffen will, der sei verwiesen auf: Just Märchenunterricht. Zwölf Märchen in darstellender Form für die Mutter und Lehrer der Kleinen dargeboten. Leipzig. — Desgl. Rein, Das erste Schuljahr. 5. Aufl.

4. Schule und Märchen. A. **Warum Märchen?** Der Herbartische Begriff vom erziehenden Unterrichte, der das vielseitige, gleichschwebende Interesse in den Mittelpunkt von Erziehung und Unterricht rückt, veranlaßte ein Suchen zunächst nach gesinnungbildenden Unterrichtsstoffen, die dem Zögling auf seiner

Digitized by Google

jeweiligen Entwickelungsstufe kongenial wären und damit von vornherein bei ihm auf entgegenkommendes Interesse stießen. (Vrgl. Art. Lehrplan.) Es ergab sich daraus die engere Aufgabe, eine zusammenhängende Reihe von Gesinnungsstoffen aufzustellen. Für den Anfang dieser Reihe brachte die Erfahrung, daß die Kinder in einem gewissen Alter in der Märchenwelt leben und weben, sodann die Erkenntnis, daß der kindliche Geisteszustand dieses Alters dem Volksgeiste auf der Kindheitsstufe entspricht, zuerst Ziller auf den Gedanken, das Märchen eingehend auf seine unterrichtliche Verwertung zu prüfen. Das Ergebnis seiner Untersuchung hat er in einem klassischen Artikel im 1. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik niedergelegt. Darin ist er mit wuchtigen und fast erschöpfenden Gründen für die unterrichtliche Behandlung der Märchen im ersten Schuljahre eingetreten. Die Hauptsätze aus dem Artikel müssen hier angeführt werden, zumal der Artikel im Buchhandel nicht mehr zu haben ist. Ziller argumentiert etwa folgendermaßen:

a) Psychologische Seite: Im Geisteszustande des Kindes im 6. Lebensjahre überwiegt die freie Einbildungskraft. Das Kind besitzt noch keine festen Begriffe, faßt auch noch keine, wenn sie ihm vorzeitig geboten werden. (Vergl. Art. Altersstufen und Phantasie.) Die freie Einbildungskraft muß gepflegt werden, weil alle höheren Strebungen darin wurzeln.

Es muß aber die Herrschaft der Einbildungskraft zum begrifflichen Denken hinübergeführt werden. Der Übergang wird am besten durch den poetischen Stoff der Volksmärchen hergestellt. Ein solcher Stoff gestattet der Einbildungskraft freien Raum, da er keine Namen von Personen und Lokalitäten enthält und seine Ereignisse weder räumlich noch zeitlich bestimmt sind.

Kinder bleiben länger kindlich, vor Blasiertheit bewahrt, während sie durch früheres Eintauchen in eine spätere Entwickelungsperiode leicht blasiert werden. Inneres Wesen des Kindes und Geist der Märchen stimmen überein. Darauf beruht die Leichtigkeit des Verständnisses, die kindliche Lust des Hörens, die Seligkeit des Hinnehmens und das arglose Glauben an ihre Wahrheit.

Das Märchen führt aber neben der freien Entfaltung der Einbildungskraft auch in die begriffliche Ordnung der menschlichen und Naturverhältnisse ein.

b) Religiös-ethische Seite: Neben den Dingen der Einbildungskraft schließen die Märchen eine Menge ästhetischer und ethischer Begriffe und Grundsätze in sich.

Sie geben reichlich Gelegenheit, das ethische Urteil, das Fundament aller ethischen Wertschätzung zu wecken und auszubilden.

Weil die Urteile und Maximen durch viele Fälle illustriert werden, kommt ihnen eine große Kraft und Wärme zu. Das ist besonders für das Wohlwollen wichtig, das im Mittelpunkte der sittlichen Persönlichkeit stehen muß und nicht genug bei Kindern angeregt werden kann.

Nicht jede Phantasie erhält durch die Märchen ihre Ausbildung. Aber die Phantasie, die sich auf die Verhältnisse des menschlichen Lebens, auf die Gesinnungsverhältnisse bezieht, die Phantasie, deren der sittlich-religiöse Mensch bedarf, kann durch die Märchen gekräftigt werden.

c) Reale Seite: Das Märchen enthält auch eine große Zahl objektiv-verstandesmäßiger Begriffe, durch die es mit den gewöhnlichen Lebensverhältnissen in Verbindung gebracht und vor Spuk- und Gespenstergeschichten bewahrt wird.

Ein Unterlassen der Durcharbeitung des verstandesmäßigen Materials birgt allerdings Gefahr in sich. —

Darum: Die Märchen müssen das Fundament unserer schulmäßigen Unterrichtsstoffe sein.

Die Zillerschen Gründe sind von Ackermann, Just, Lange, Rein, Staude, Willmann, Zillig u. a. ausgesponnen worden. (Vergl. Litteratur.) Daraus sei nur noch an Willmanns Wertschätzung guter Märchen erinnert. Er hält sie für wahrhaft kindlich, sittlich bildend, lehrreich, einheitlich und von bleibendem Werte, so daß sie den fünf Forderungen, die man an eine gute Jugenderzählung stellen muß, entsprechen. Aus den angeführten Gründen hat Ziller eine Auswahl von zwölf Grimmschen Volksmärchen als gesinnungbildenden und konzentrierenden Unterrichtsstoff in das erste Schuljahr der Übungsschule am Leipziger Universitäts-Seminar eingestellt. Ihm sind seine Anhänger gefolgt, haben aber dem Märchenunterrichte bisher wenig Verbreitung schaffen können. Man hat Gegengründe gebracht und z. B. gesagt:

α) Die Märchen wären sittlich nicht rein. — Dem gegenüber muß an Grimms angeführten Ausspruch erinnert werden. Auch Goethes Wort über die Legenden paßt für die Märchen:

> Sie kamen nackt vom Himmel an
> Und wußten nicht sich zu benehmen;
> Die Poesie zog ihnen Kleider an,
> Und keines brauchte sich zu schämen.

Digitized by Google

Damit stimmt auch das Volk dem Sinne nach überein.

β) Sie seien unwahr und verführten zur Lüge. — Die Besorgnis ist eitel. „Der Einwand würde sich gegen alles kehren, was Dichtung und Kunst heißt. Eine Täuschung, die sich keineswegs für gemeine Wirklichkeit ausgiebt, sondern sich vielmehr geradezu von derselben unterscheidet und keine andere Absicht hat, als den Menschen zu erheben, kann nicht mit Lüge identificiert werden." (Lindner.)

γ) Sie überreizten die Phantasie. — Die objektiven Begriffe und pädagogische Auswahl und Behandlung verhindern, daß der reale Boden unter den Füßen verloren geht. „Bei allmählich wachsender Zuversicht des Kindes zu seiner Erfahrung wird das Thatsächliche beim Märchen immer weniger betont und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit des Ästhetischen und Ethischen gelegt, so daß als hocherwünschter Rest nur eine ideale Richtung der Gedanken und ein höherer Schwung des geistigen Lebens zurückbleibt." (Staude.)

δ) Vor allen Dingen aber sollen sie das religiöse und sittliche Bedürfnis nicht befriedigen. — Dem widerspricht die Thatsache, daß die von Ziller und in einiger Abweichung davon von Rein ausgewählten zwölf Märchen eine Menge religiöser und ethischer Vorstellungen enthalten. Einige versetzen den Schüler mitten hinein in das geordnete Leben christlicher Familien. Auf dem geweihten Boden der Familie, in dem der Zögling mit seinen ersten und tiefsten Gefühlen wurzelt, lassen ihn die Märchen in konkreten Beispielen Züge der Mutterliebe, der Eltern- und Geschwisterliebe, des Gehorsams und der Dankbarkeit gegen die Eltern anschauen. Durch helle Beleuchtung der im Familienleben liegenden Gesinnungselemente wird der Zusammenhang des Schülers mit der Familie nicht nur gewahrt, sondern noch mehr befestigt und vertieft. Wo dem Kinde Einsichten erwachsen über das Maß und den Charakter aller Liebe und Wohlthaten, die es in der Familie genießt, müssen sich natürlicher Hang und Drang zur Familie veredeln und verstärken. · Märchen, die dazu beitragen, helfen eine christliche und nationale Aufgabe verwirklichen.

Neben der Liebe zu den Familiengliedern wird die Nächstenliebe, die Christus in den Vordergrund der Gesinnung stellt, durch die Märchen in der mannigfaltigsten Form gepflegt. Das Wohlwollen, die mächtigste Triebfeder für lebendiges Christentum, kommt durch Bilder von Mitleid, Barmherzigkeit und Treue, aber auch durch solche von Lieblosigkeit deutlich zum Ausdrucke. „Ein christlicher Zug ist es überhaupt, der durch so viele Märchen hindurchgeht; es ist die Liebe für das Verstoßene, Gedrückte, von allen Verlassene. Was mit Mühe und Last beladen ist, das erhält den Preis im Märchen, und die Ersten werden die Letzten sein."

Für Anerkennung der Rechts- und Billigkeitsideen sorgen die Märchen auch. Diebstahl, Betrug, Ungehorsam, Falschheit, Neid, Haß, Habgier, Geiz, Lüsternheit und andere Sünden werden streng geahndet. „Die Guten und Schlechten sind streng geschieden; das Böse behält eine Zeit lang das Übergewicht, der endliche Sieg bleibt dem Guten." — Auch für Ausbildung der Idee der Vollkommenheit ist reiche Nahrung vorhanden. Beispiele starken Wollens, leiblicher und geistiger Überlegenheit erfreuen, Fälle von Mutlosigkeit und Verzagtheit mißfallen.

Zur Pflege der unmittelbaren Tugenden, wie Fleiß, Ordnungsliebe, Sauberkeit, Höflichkeit und allem anderen, was man zu Anstand und guter Sitte rechnet, geben die Märchen Veranlassung.

Überall aber, wo sich Menschenhände zu kurz erweisen, um aus Not, Elend, Gefahr, Angst, Pein zu erretten, setzt die Gottesidee wirksam ein. Vorzugsweise werden von Gottes Wesen die Vaterliebe und Vaterhuld, auf menschlicher Seite aber das Gottvertrauen veranschaulicht und damit erhält der Grundgedanke der christlichen Religion von Anfang an lebendige Gestalt. (Vergl. Just, Vorwort zu „Märchenunterricht".) Man kann demnach nicht behaupten, daß die Märchen dem Kinde „Steine statt Brot" böten. Sie geben ihm im Gegenteile „reinste Milch." Sie schmiegen sich der kindlichen Individualität an und geben dem Geistesleben eine ideale Richtung; sie sind lehrreich, sie helfen das Kind ethisieren und zu Gott führen; sie erwecken und pflegen mit einem Worte vielseitiges, gleichschwebendes Interesse und damit sind sie trefflich geeignet, die Grundlage der Gesinnungbildung im ersten Schuljahre zu bilden. Daß sie dazu erhoben werden, geschieht weder aus Liebhaberei für die Märchen noch aus Abneigung gegen die biblische Geschichte, auch nicht einem System zu Liebe, sondern aus zwingenden psychologischen Grün-

Digitized by Google

den. Das Durchschnittskind kann im ersten Schuljahre nicht anders apperzipieren, als es im Märchen thut. Darum im ersten Schuljahre Märchen und keine biblische Geschichte. (Vergl. Artikel Religionsunterricht im „Ersten Schuljahr.“) Wo dennoch solche neben Märchen in den Lehrplan aufgenommen sind, kann das keine Konzession an die pädagogischen Überlegungen bedeuten, sondern nur ein Nachgeben gegen Druck, der von anderen Seiten kommt und dem nachzugeben nicht bloß klug, sondern auch berechtigt sein kann.

B. **Auswahl und Reihenfolge.** Der Märchenunterricht tritt als erstes Glied in der Reihe der Gesinnungsstoffe auf. (Vergl. Artikel Lehrplan.) Soll er bewirken, was man von ihm nach seiner Stellung erwartet, so müssen Auswahl und Anordnung der Märchen nach pädagogischen Gründen getroffen werden. Bei der Auswahl sind vorzugsweise ethische, bei der Anordnung psychologische Überlegungen ausschlaggebend. Für die Auswahl haben zwei Gesichtspunkte zu gelten.

a) Inhaltlose Märchen, die bloß Wort- oder Bilderspiel sind, und keine wertvollen Willensäußerungen enthalten, sind von der Behandlung auszuschließen. Desgleichen solche, die ästhetisch anstößig sind und den sittlichen Ideen widersprechen. Auch allzuphantastische sind zu vermeiden.

b) Wertvoll sind allein solche, die dem kindlichen Standpunkte entsprechend reine, ideale, ästhetische Willensverhältnisse darbieten.

Ziller wählte demgemäß 12 Grimmsche Märchen in folgender mit den arabischen Ziffern bezeichneten Reihenfolge aus:

1.	Die Sternthaler	XIII
2.	Die drei Faulen	
3.	Die drei Spinnerinnen . .	
4.	Strohhalm, Kohle u. Bohne	VII
5.	Die sieben Geißlein . . .	I
6.	Hühnchen und Hähnchen . .	VI
7.	Der Wolf und der Fuchs .	IX
8.	Das Lumpengesindel . . .	V
9.	Die Bremer Stadtmusikanten	X
10.	Zaunkönig und Bär . . .	
11.	Fundevogel	III
12.	Der Arme und der Reiche .	XIV
	Schneeweißchen und Rosenrot	XI
	Frau Holle	IV
	Der süße Brei	XII
	Rotkäppchen	II
	Die Kornähre	VIII

Ziller — „Erstes Schuljahr“

Davon sind im „Ersten Schuljahr“ 2, 3 und 10 gestrichen und zunächst IV und XI dafür eingesetzt worden; später ist die Reihe durch II, VIII und XII ergänzt worden.

Wie hat sich die Reihenfolge zu gestalten? In der Zillerschen „Grundlegung“ heißt es: „Die Märchen müssen . . . . in solchem Zusammenhange auftreten, daß die Aufeinanderfolge ihrer synthetischen Gesinnungselemente der natürlichen Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises entspricht.“ An anderer Stelle: „Selbst die Idee der Gottheit muß sich das Kind nach seinem Bilde von den Eltern denken. Ausgehend von der Vorstellung seiner Eltern und seinen lebendigen Gefühlen zu ihnen, die zu seinem ältesten Eigentume gehören, muß es sich, wie schon Pestalozzi gelehrt hat, durch eine das Verhältnis verallgemeinende und idealisierende Betrachtung zu dem Gott der reinsten Liebe, dem Vater aller Menschen erheben. Es müssen auch die Erfahrungen und Gesinnungen, welche aus den Festen des Kirchenjahres und den religiösen Gebräuchen des Hauses auf das Kind übergehen, in den ersten Kinderjahren sorgfältig gepflegt werden, damit die dogmatische Religionslehre und die synthetische biblische Geschichte in dem eigenen Gedankenkreise des Volkes ihren Grund haben.“

Darin sind einige ethische und psychologische Richtlinien für die Reihenfolge gegeben.

1. Die Gesinnungselemente sind der natürlichen Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises anzupassen.

2. Die Familie ist zum Ausgangspunkte der Belehrungen über Gott zu machen.

3. Sehr frühzeitig sind die religiösen Vorstellungen dem Gemüte zuzuführen.

4. Erfahrungen und Gesinnungen aus den Festen des Kirchenjahres und den religiösen Gebräuchen des Hauses müssen sorgfältig bearbeitet werden.

5. Hinzuzufügen wäre, daß die Reihe auch Rücksicht auf die Jahreszeiten zu nehmen hat. (Vergl. Heft IV. Aus dem päd. Univ. Sem. z. Jena.)

Danach ist im Universitäts-Seminar zu Jena eine Reihe von 14 Märchen ausgewählt worden, die durch die römischen Ziffern der gegebenen Aufzählung zu erkennen ist. Dieselbe enthält auch einen heimatkundlichen, oder wenn man will, einen sozial-kulturellen Gang: Familie: I, Familie und Verwandtschaft: II, Familie und Nachbarschaft: IV, Familie,

Digitized by Google

Nachbarschaft, Gemeinde: XII, Gemeinde, Stadt und Land: X, (Staat und Staat 10).

Peinlich soll an dieser Folge nicht festgehalten werden; es läßt sich eine andere auch begründen.

C. **Unterrichtliche Behandlung.** Bei der Behandlung ist die darstellende Unterrichtsform vorzuziehen (vergl. Art. Darst. Unterr.), die wesentlich dazu beiträgt, daß der Märchenunterricht seine Aufgabe erfüllen kann. Der darstellende Unterricht giebt dem Schüler Gelegenheit, nicht bloß aufzunehmen, sondern produktiv zu sein, also denselben psychologischen Weg zurückzulegen, auf dem das Volk die Märchen erzeugte. Dabei geht das Kind immer vom realen Boden aus, kann ihn also nicht unter den Füßen verlieren, wie vielfach gefürchtet wird. Was es in die Dinge und Handlungen legt, sind eigene, naturnotwendige Apperzeptionen. Wo der Schüler schaffend in den Gang der Erzählung eingreift, muß man seiner Phantasie viel freien Spielraum lassen und nicht peinlich am vorhandenen Texte festhalten. Es gehört zum Vorzug der Märchen, daß sie zum Nutzen der selbstthätigen Erarbeitung allerhand kleinere Variationen vertragen.

Ist ein Abschnitt der Erzählung gewonnen, so muß er in mustergiltige Form gebracht und so eingeübt werden. Es muß am Ende eine wohlgelungene Erzählung den Kindern verfügbar sein, durch die sie in Reihenbildung und Sprachfertigkeit gefördert sind.

Die Märchen, welche sich zum Dramatisieren eignen, sind auch an geeigneter Stelle dramatisch vorzuführen. Die dramatische Darstellung entspricht ganz der Natur des Kindes, es sucht, wo es kann, die Neigung dazu zu befriedigen. Durch eine solche Behandlung wird das Denken und die Phantasie unvergleichlich angeregt. „Vergißt man weiter bei der Vorführung der Handlung nicht, das sittliche Urteil zu wecken, führt man die Kinder dazu, daß sie das Wohlgefällige und Mißfällige der Gesinnungen, des Wertes und Unwertes der Handlungen empfinden, und läßt man diese Empfindungen auch aussprechen und kleidet nun die selbstgefundenen und ausgesprochenen Urteile in volkstümliche Aussprüche und Sätze, so wird der Märchenunterricht zu einer Schule der Lebensweisheit und Herzensbildung im einfachsten Gewand." (Just.)

Litteratur: Waitz, Allgem. Päd., S. 132 ff. — Klaiber, Das Märchen u. die kindl. Phantasie. — Rochholz, Kinderlied u. Kinderspiel. Leipzig 1857. — Delbrück, Entstehung des Mythus bei den indogermanischen Völkern. Zeitschr. für Völkerpsych. Bd. 3. — Steinthal, Mythus, Sage, Märchen, Legende, Erzählung, Fabel. Zeitschr. Bd. 17. — Linning, Deutsche Mythenmärchen. — Liebrecht, Hottentottenmärchen. Zeitschr. Bd. 5. — Flügel, Entwickelung der sittl. Ideen. Zeitschr. Bd. 12. — Ziller, Der Märchenunterricht. I. Jahrb. d. V. f. w. Päd. — Ziller, Gruppenbildung bei dem synthetischen Fortschritte des Gesinnungsstoffes. Jahrb. 3, desgl. Jahrb. 9. — Beyer, Das erste Märchen. Jahrb. 4. — Ziller-Bergener, Materialienbuch zur spez. Päd. — Willmann, Päd. Vorträge II. — Göpe, Die Volkspoesie u. das Kind. Jahrb. 1872. — Rein, „Erstes Schuljahr". — Zillig, Der Geschichtsunterricht. Jahrb. 1872, desgl. 1895. — Törpfeld, Didakt. Materialismus. — Ackermann, Päd. Fragen I. und II. Reihe. — Lange, Über Apperzeption. — Staude, Die kulturhist. Stufen im Unterrichte d. Volksschule. Päd. Stud. 1880, 2. — Lehmensick, Warum Märchen, Päd. Stud. 1894, 1. — Derselbe, Psycholog. Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres. Praxis d. Erziehungsich. 1888. — Twiehausen, Das deutsche Märchen und seine Bedeutung für den Unterricht. — Hartmann, Analyse des kindl. Gedankenkreises. — Grabs, Gegen die Verwendung der bibl. Geschichte. Schles. Schulzeitung 1883, 38 und 39. Desgl. Päd. Stud. 1885, 1, 1887, 1. Aus d. päd. Univ. Sem. zu Jena. Heft 4. — Schultze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893. — Heydner, Zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig 1895. — Krönlein, Oberrhein. Blätter für erzieh. Untert. 1895, 7, 10. — Braeutigam, Der Elementarkurs. — Hiemesch, Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahre. — Just, Märchenunterricht. Zwölf Märchen in darstellender Form für die Mütter und Lehrer der Kleinen. — Sully, Untersuchungen über die Kindheit.

Jena. H. Landmann.

von Marenholtz-Bülow, Bertha

1. Abstammung und Lebensschicksale. 2. Schülerin Friedrich Fröbels. 3. Ihre Mission im Dienste seines Erziehungswerkes.

1. Abstammung und Lebensschicksale. Frau Bertha von Marenholtz-Bülow war die Tochter des Freiherrn von Bülow-Wendhausen, Besitzers des Gutes Küblingen bei Braunschweig und der Frau Reichsgräfin von Wartensleben aus der Pfalz. Sie ist am 5. März 1810 als zweites Kind ihrer Eltern geboren und zeigte sehr früh einen Hang zu grüblerischem Nachdenken. Eine schwierige, verantwortungsvolle Aufgabe übernahm sie bereits in ihrem zwanzigsten Lebensjahre, als sie sich entschloß, den Freiherrn von Marenholtz, Majoratsherrn auf Groß-Schwulper zu heiraten und seinen aus einer früheren Ehe stammenden fünf Kindern

Digitized by Google

die Mutter zu ersetzen. Einen eigenen Sohn und zwar ihren einzigen, hat sie im Alter von einundzwanzig Jahren an der Schwindsucht hinsterben sehen. Ihr Verhältnis zu ihrem Gatten ist kein harmonisches gewesen, so daß sie getrennt von ihm lebte. Bedeutsam ist es, daß sie das Haus ihres Gatten erst verließ, als die Kinder, für die sie die Mutterpflichten übernommen, ihrer Fürsorge entwachsen waren. Diese kurzen Notizen genügen, um den Ausspruch, den sie in ihren „Erinnerungen" gethan, gerechtfertigt zu finden: „Nur diejenigen, die schwer gelitten, die unter der Wucht schwerer Schicksalsschläge gelernt haben, das Persönliche zu überwinden und aufzugeben, nur diese werden eine solche Aufgabe übernehmen wollen." Auch Diesterweg, von dem später die Rede sein wird, sagt in gleichem Sinne von ihr: „Sie (Frau von Marenholtz-Bülow) ist vom Schicksal tüchtig zusammengeschmiedet worden um ihre Aufgabe zu erfüllen. Ja, wer wie sie auf dem Ambos des Lebens gelegen, der wird ein stählernes Werkzeug in der Hand der Geschichte."

2. Schülerin Friedrich Fröbels. In ihren „Erinnerungen" an Friedrich Fröbel (Cassel 1876) erzählte sie: Ende Mai des Jahres 1849 traf ich im Bade Liebenstein in Thüringen ein. Bei der Begrüßung meiner Wirtin erzählte mir diese: Es sei seit einigen Wochen ein Mann auf dem Gute (so nannte man ein kleines Bauerngut in nächster Nähe vom Bade), welcher mit den Dorfkindern spiele und tanze, man nenne ihn deshalb den „alten Narren". Einige Tage darauf traf ich den so bezeichneten Mann auf einem Spaziergange. Ein großer hagerer Mann mit langen grauen Haaren führte eine Kinderschar des Dorfes, meist barfüßene, von 3—8 Jahren, zwei und zwei gepaart, im Marschtempo eine Anhöhe hinauf, wo er sie zum Spielen aufstellte und das dazu gehörige Lied einübte.

Frau von Marenholtz-Bülow konnte vor Rührung sich der Thränen bei diesem Anblick nicht erwehren. Sie sagte zu ihrer Begleiterin: „der Mann wird ein „alter Narr" von den Leuten genannt, vielleicht ist er einer von den Menschen, die von ihren Zeitgenossen bespöttelt oder gesteinigt werden und denen die Nachwelt Denkmale errichtet." Nachdem das Spiel geendet, trat Frau von Marenholtz-Bülow mit den Worten an Fröbel heran: „Sie scheinen sich mit Volkserziehung zu beschäftigen?" Diese Frage gab zu einem Gespräch Anlaß, das eine Übereinstimmung in den Lebensanschauungen dieser beiden Menschen zeigte, die man „zufällig" zu nennen doch Bedenken tragen muß.

Wichard Lange, der Herausgeber der Werke Friedrich Fröbels sagt über diese erste Begegnung: „Das ist ein wichtiger Augenblick für Fröbel und seine Mission gewesen, in dem die geistvolle Baronin seine Schwelle in Liebenstein betreten hat. Eine Frau von seltenem Geiste, feiner, tiefgehender, klassischer Bildung verschrieb dieser Mission gewissermaßen ihr ganzes Sein und Leben, faßte den nie wankend gewordenen Entschluß, ihr ganzes geistiges und materielles Vermögen für die Durchbildung der Idee zu opfern. Sie bemühte sich dem pädagogischen Genius alle Geheimnisse abzulauschen und ihnen einen allgemein verständlichen Ausdruck zu geben." Wir müssen, um die Bedeutung der Frau von Marenholtz-Bülow zu erkennen, einen Augenblick die „Mission" des Pädagogen Friedrich Fröbel näher ins Auge fassen.

Wenn wir den Weg historisch verfolgen, den wir bei der Entstehung „der Schulen" zurückgelegt, so werden wir unschwer anerkennen, daß er von „oben nach unten" ging. Die Pädagogik als Wissenschaft ist zunächst den Disziplinen der höheren Lehranstalten zugewandt gewesen und erst in Pestalozzi sehen wir den eigentlichen Begründer der Methodik des ersten grundlegenden Elementarunterrichts.

Mit Notwendigkeit und in einer nur selten nachweisbaren Folgerichtigkeit erscheint Fröbel unmittelbar nach Pestalozzi. Pestalozzi sah die Lücke, die durch den Mangel einer systematischen Erziehung des Kindes im Elternhause bis zur Schule vorhanden. Er verlangt ein A-B-C-Buch der Kunst vor dem A-B-C-Buch der Schule. „Der Anfang des Thuns, die Bildung der Fertigkeiten beruhen auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines A-B-C der Kunst, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, die, von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten, allmählich fortschreitend mit Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren. Dieses A-B-C der Gliederübungen müßte natürlich mit Übungen der Zahl- und Formenlehre vereinigt und mit ihnen in Übereinstimmung gebracht werden. Dieses A-B-C ist noch nicht gefunden; wer es findet, wird der Menschheit ein großes Geschenk bringen." Der Fortschritt, der von Pestalozzi zu Fröbel führt, ist in dem A-B-C vor dem

Digitized by Google

A-B-C-Buch zu finden. Bezeichnet Pestalozzi die Anschauung als „das Fundament des Unterrichts," so nennt Fröbel „das Thun, das Schaffen, das Darstellen" das Fundament der Erziehung, des Unterrichts, der Bildung. Der Mensch schuf zunächst die Objekte der „Anschauung." Dieser Weg, den die Menschheit gegangen um aus dem Naturzustande in den Zustand der Kultur zu gelangen, ist der naturgemäße für die Entwickelung des Kindes. „In der Entwickelungsgeschichte des Einzelnen spricht sich der Gang aus, den die Entwickelung der Menschheit gegangen ist, so daß die gesamte Menschheit als ein Mensch angeschaut werden kann. An die Pflege des Beschäftigungtriebes, an die Hütung der ersten Kinderspiele muß alles anknüpfen und aus derselben muß alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwickelung des Kindes, zu dessen allseitig genügender Erziehung geschehen soll: denn der Beschäftigungstrieb des Kindes entspricht der dreieinig schaffenden Thätigkeit des Menschen: zu thun, zu empfinden, zu denken; er entspricht seinem Wesen: zu können, zu verstehen, zu vernehmen; durch den Beschäftigungstrieb ist der Mensch, mit ihm ist die ganze Menschheit im Kinde, ist sein Leben selbst erfaßt." (Fröbel.)

Der Thätigkeitstrieb des Menschen zeigt sich im Spieltrieb des Kindes — er ist sein Kulturtrieb. Fröbel erhebt die Spielmittel zu Erziehungs- und Bildungsmitteln; als solche müssen sie bestimmten Bedingungen entsprechen. Es muß eine Methodik für die erste Erziehung geben, wie es eine Methodik für den ersten Unterricht giebt. Er stellt einen Plan, ein System auf und bezeichnet „Geist und Charakter" dieser Spiel- und Lehrmittel. (Siehe Fröbelsche Spiel- und Beschäftigungsmittel. Seite 465.)

Von der einheitlichsten Form (Ball, Kugel) entwickelt sich nach und nach die Formenwelt für das Kind und führt es ein in die Außenwelt: das einheitlichste Verhältnis für die Innenwelt sieht Fröbel in dem Verhältnisse zwischen Mutter und Kind. Alle Beziehungen des Gemüts- und Geisteslebens des Menschen sollen von der Mutter dem Kinde vermittelt werden. Auch hier ist die Übereinstimmung seiner Anschauungsweise mit der Pestalozzis unverkennbar. Aber wie die Einführung in die Formenwelt durch Thun und nicht nur durch Anschauen geschehen soll, so sollen in den Gliederübungen, Fingerspielen durch Körperthätigkeit in Verbindung mit kleinen Liedchen dem Kinde Anregungen tief innerlicher Natur gegeben werden. Die Gebärden, die Gliederübungen sind der Hauptfaktor für die erste Entwickelung des Kindes. „Ein lückenloses Ganze" bildet das System und wie dem ersten Spielmittel aus „das Ganze" sich folgerichtig entwickelt, so sind die ersten Spiele auf dem Schoße der Mutter der Anfang der zur Kindergartenpraxis gehörenden Bewegungsspiele. Die Lebenseinigung, die zwischen Mutter und Kind, zwischen dem Kinde und seiner Familie vorhanden, soll sich später auf größere Kreise erstrecken. Der Kindergarten nimmt Kinder verschiedener Familien auf, eine Mannigfaltigkeit von Individualitäten soll zur Gemeinsamkeit im Spiele sich verbinden. Die Unterordnung des Einzelnen ist notwendig: Gehorsam, Verträglichkeit, Nachgiebigkeit — Tugenden, die das Leben in geselliger Gemeinschaft erfordert, werden hier noch unbewußt von der Seele des Kindes aufgenommen.

„Stört das Kindlein nicht in seinem süßen Traume,
Sich mit Allem eins zu fühlen in dem Weltenraume."

Nur eine kurze und unvollständige Skizze der Fröbelschen Methode konnte ich hier an dieser Stelle geben, die Erziehungslehre bedarf einer besonderen Behandlung; hauptsächlich ist festzustellen, daß wir von Fröbel eine Lehre erhalten haben, durch welche dasjenige Alter des Menschen, in dem er nur unbewußt Eindrücke, Vorstellungen empfängt, dem Geiste der Erziehung unterworfen wird. Ein Zweites muß betont werden. Diese erste Erziehung kann naturgemäßerweise nur die Mutter übernehmen und so enthält die Fröbelsche Erziehungslehre die Wissenschaft und Kunst für den mütterlichen Beruf des weiblichen Geschlechts: „Es ist das Charakteristische der Zeit, das weibliche Geschlecht seines instinktiven Handelns zu enthoben und es von seiten seines Wesens und seiner menschheitpflegenden Bestimmung zu gleicher Höhe wie das männliche zu erheben." (Fröbel.)

Frau von Marenholtz-Bülow hat in ihrer Schrift „Beiträge zum Verständnis Friedrich Fröbels" (Cassel, Georg Wiegand 1876) ihr Verhältnis als Schülerin Fröbels in allen Einzelheiten geschildert: Sie wurde bald gewahr, daß der stets nach innen gekehrte Sinn des Meisters, seine Weltfremdheit der Verbreitung seiner Lehre hindernd im Wege stehe und daß es notwendig sei, Pädagogen von anerkannter Bedeutung, überhaupt einflußreiche Persönlichkeiten zu gewinnen. So suchte sie den damals in Liebenstein anwesenden Adolf Diesterweg mit

Digitized by Google

Fröbel bekannt zu machen, der nach der ersten Begegnung von ihm sagte: „Der Mann hat wirklich etwas von einem Seher; er schaut in das Innere der Kindesnatur wie noch keiner.“ Siehe die Schrift von Louis Walter: Adolf Diesterweg und Friedrich Fröbel (Dresden, Aloin Huhle, 1881). Frau von Marenholtz-Bülow suchte bedeutende Schriftsteller wie Gustav Kühne, Varnhagen von Ense, fürstliche Persönlichkeiten, namentlich die Fürstlichkeiten von Meiningen und Weimar für die neue Erziehungslehre zu interessieren. Sie bewirkte, daß das sog. Schlößchen Marienthal ihm zur Einrichtung eines Kindergartens und eines Seminars vom Herzog von Meiningen überlassen wurde. —

Der Winter 1850—51 zeigt die deutlichen Anfänge ihrer Wirksamkeit. In Berlin in dem Frauenverein zur Ausbildung von Dienstboten unterzog sie sich der mühevollen Aufgabe, das schwierigste Kapitel der Fröbelschen Pädagogik, „die Mutter- und Koselieder“ zu erklären. Von Diesterweg unterstützt gelang es ihr in Pankow bei Berlin einen Kindergarten zu errichten, der am 3. August 1851 eröffnet wurde.

Im Jahre 1851, wo die Reaktion auf politischem Gebiete niederdrückend, lähmend auch auf sozialem Gebiete wirkte, war keine günstige Zeit für eine Neugestaltung, selbst für eine anscheinend so unschuldige Sache wie die Kindergärten. Es dient zur Charakterisierung der damaligen politischen Zustände, wenn wir folgendes Ereignis mit den Worten der Frau von Marenholtz-Bülow hier erzählen: „Am 9. und 10. August 1851 war soeben die herzogliche Tafel auf Schloß Altenstein, zu der ich geladen war, aufgehoben, als der Herzog, die Vossische Zeitung in der Hand, auf mich zutrat und sagte: ‚Die Fröbelschen Kindergärten sind in Preußen verboten.‘ Im ersten Augenblick meinte ich, es sei eine der öfters von seiten des Herzogs an mich gerichteten Neckereien über meine Vorliebe für die Fröbelsche Sache. ‚Sie spaßen wohl, Hoheit,‘ erwiderte ich, ‚wie wäre das möglich?‘ ‚Da lesen Sie,‘ sagte der Herzog . . . Und ich las das Reskript des preußischen Ministeriums vom 4. August 1851, das die Kindergärten verbot.“ Frau von Marenholtz-Bülow wollte nun durch ihren persönlichen Einfluß die Aufhebung des Verbotes bewirken. Sie erhielt sogar eine Audienz bei der damaligen Königin Elisabeth, Gemahlin Friedrich Wilhelms IV., in der sie zu erlangen hoffte, daß die Königin die Aufhebung des Verbotes durch ihren persönlichen Einfluß bei dem König durchsetzen würde. Vergeblich, der König überwies ihr Gesuch an den Minister Raumer und dieser, mit dem Frau von Marenholtz-Bülow gleichfalls eine Unterredung hatte, sagte als sein letztes Wort: „Niemals werde ich die Errichtung Fröbelscher Anstalten gestatten.“

Frau von Marenholtz-Bülows Thatkraft wurde natürlicherweise für den Augenblick zurückgedämmt; sie benutzte die Zeit, um sich immer mehr in die Gedankenwelt Fröbels einzuleben und mietete den obern Stock in dem Kindergartengebäude in Marienthal, um den nächsten Sommer in ungestörtem Verkehr mit ihrem Lehrer und Meister zuzubringen. Doch sollte es beiden nicht vergönnt sein, länger das Glück persönlichen Gedankenaustausches zu genießen. Am 21. Juni 1852 starb der von ihr verehrte — man kann fast sagen vergötterte — Lehrer. Ausdruck ihres Empfindens geben folgende Worte: „Es war mir als sänke mir alles zusammen, nachdem dieses vor kurzem noch so kräftige, heiter thätige Leben erloschen sei, nachdem die neue Lehre ihren Verkünder verloren hatte.“

3. Ihre Mission im Dienste des Fröbelschen Erziehungswerkes im In- und Auslande. In Wahrheit beginnt die Mission dieser Jüngerin Fr. Fröbels erst nach dessen Tode. „Reinere, selbstvergessenere Entsagung als dieses Frauenleben bewiesen, vollständigere Hingabe des eigenen Ich an die unerfüllt gebliebene Lebensaufgabe eines anderen hat nicht bloß unsere, haben auch andere Zeiten selten gesehen. Denken, Wollen, Handeln sammelten sich für sie um das eine Ziel. . . Eine machtvolle und mit Bewußtsein Macht begehrende Persönlichkeit erstand aus dieser Sammlung aller Seelenkräfte um diesen einen Brennpunkt.“ (Pappenheim.)

Das Verbot der Kindergärten in Preußen wirkte auf die anderen deutschen Staaten und hatte die Thätigkeit im Vaterlande unmöglich gemacht. Von Middendorf, dem treuesten und verständnisvollsten Mitarbeiter Fröbels angeregt, faßte sie den Gedanken, das Ausland auf die neueste Erziehungsmethode aufmerksam zu machen. Der Gedanke „einen internationalen Erziehungsverein zu gründen, welcher in der Vertretung der Fröbelschen Erziehungslehre allmählig alle civilisierten Völker eint“, beschäftigte sie schon damals lebhaft.

Frau von Marenholtz-Bülow entschloß sich zunächst, in England ihr Heil zu ver-

Digitized by Google

ſuchen. Im Jahre 1854 ging ſie nach London, um dort Verſtändnis für die „neue Erziehung“ zu wecken und zu finden. Wie ſie es nicht verſchmäht hatte, in Berlin in einer Dienſtbotenſchule Unterricht in der Fröbelſchen Erziehungslehre zu erteilen, ſo beſchäftigte ſie in London in einer der Ragged-schools die jüngſten Kinder nach Fröbels Methode. Zu gleicher Zeit aber lenkte ſie die Aufmerkſamkeit bedeutender Männer und Frauen auf die „Ideen“, die dieſen Spielen zu Grunde liegen. Dickens in ſeinen „Household-words“, die Times“, der „Herold“ das Athenaeum“ brachten Artikel über dieſe neue Pädagogik. Mit Hilfe einer Freundin, der Gräfin Krokow gab Frau von Marenholtz Bülow 1855 eine Schrift heraus: „Woman's educational mission being an explanation of Fröbels system of infant-gardens“. „Im Jahre 1855 ging Frau von Marenholtz Bülow nach Paris. „Als ich im Januar 1855 nach Paris kam“, ſo ſchreibt ſie, „war Fröbels Name dort noch völlig unbekannt. Ich ſelbſt kannte auch nicht eine einzige Perſönlichkeit in der großen Weltſtadt. Der Entſchluß nach Paris zu gehen kam zu plötzlich zur Ausführung, als daß ich mir zuvor in London Empfehlungsbriefe hätte verſchaffen können.“ Drei Jahre blieb ſie in Paris und während dieſer Zeit hat ſie an hundert Vorträge über Fröbels Methode teils in ihrer Wohnung teils in anderen, aber immer in geſchloſſenen Kreiſen gehalten. Durch dieſe Vorträge und durch zahlreiche Unterredungen wußte ſie das Intereſſe einflußreicher Perſönlichkeiten zu erregen, gleichviel welcher politiſchen oder religiöſen Richtung ſie angehörten. Sie hat ebenſowohl den Kardinal von Tours. ſpäteren Erzbiſchof von Paris, wie Auguſt Comte, den Philoſophen des Poſitivismus, zu gewinnen geſucht. Wie ſie, die Proteſtantin, jede andere religiöſe Meinung gelten ließ, ſo hat ſie, die liberal denkende, patriotiſch geſinnte Frau, ſich nicht um die politiſche Geſinnung der Menſchen gekümmert. Der Nationalökonom Fourrier und die Kaiſerin Eugenie, Präſidentin des Comité central des Salles d' Asile, mußten ihr Gehör geben; die letztere beauftragte den Unterrichtsminiſter ſich der Sache anzunehmen. Auf ihren Wunſch wurde eine Kommiſſion zur Prüfung eines praktiſchen Verſuches ernannt und das unter der Leitung der Mdme. Pape Carpentier ſtehende Aſyl zu dieſem Verſuche beſtimmt. In ihrer Schrift „Die Arbeit und die neue Erziehung“ (Berlin, Karl Hebel) teilt ſie mit, daß nirgends die Preſſe ſich ſo bereitwillig und eingehend mit der Kindergartenſache beſchäftigt hat wie in Paris. „Journal des débats“, Gazette de France“, „la Presse“, „la Revue de deux Mondes“, „la Revue de Paris“ brachten, meiſt unaufgefordert, Artikel über die Angelegenheit. Eine Anzahl von Zuſchriften angeſehener und geiſtig bedeutender Männer, die Frau von Marenholtz-Bülow in Paris erhielt, ſind in dem obengenannten Werke veröffentlicht. Wir teilen nur aus den Briefen des bekannten franzöſiſchen Schriftſtellers Michelet und des gefeierten Patrioten und Schriftſtellers Edgar Quinet je eine Stelle mit. Der erſte ſchreibt: „Durch einen genialen Gedanken (par un coup de génie) hat Fröbel das gefunden, was die Weiſen aller Zeiten vergeblich geſucht: Die Löſung des Problems der Menſchenerziehung. Ich bin Ihr treueſter Gehilfe und ſpreche fortwährend mit Freunden und Bekannten über das große Werk, das Sie unternommen haben. Verfügen ſie über alles was in meinen Kräften ſteht, Sie zu unterſtützen . . . alle meine Sympathieen ſind mit Ihnen und Ihrem Werke.“ Edgar Quinet ſchreibt: „Fröbel behandelt das Kind als den künftigen Repräſentanten der Menſchheit. Er ſieht den Baum im Keime. das unendlich Große im unendlich Kleinen, den einſtigen Mann im lallenden Säugling. Seine Methode iſt alſo die Methode der Natur ſelbſt, die immer das Ganze und ſeinen Zweck berückſichtigt in allen Entwickelungsſtufen. Wir werden uns beſtreben, Ihren Ideen zu folgen; gehen Sie uns voran mit der Leuchte, die Sie tragen.“

Wir müſſen uns verſagen, die große Anzahl von Perſönlichkeiten zu nennen, die in Briefen oder Zeitſchriften ihre Zuſtimmung zu der Fröbelſchen Methode und ihre Bewunderung für die Hingabe, mit der Frau von Marenholtz-Bülow dieſer ſich widmete, ausſprechen. Auch hier, wie in London, verfaßte ſie eine Schrift in der Landesſprache. Eine Broſchüre „Manuel pour les enfants“ wurde mit außerordentlichem Beifall aufgenommen. In die Zeit ihres Pariſer Aufenthaltes fallen Reiſen nach Zürich, nach dem Elſaß (Mühlhauſen) und nach Frankfurt a. M., wo Frau von Marenholtz-Bülow bei Gelegenheit des internationalen Wohlthätigkeitskongreſſes (1858) zwei Vorträge in deutſcher und franzöſiſcher Sprache gehalten. Auch in Belgien, wohin ſie ihre Schritte wandte, haben die entgegengeſetzten Parteien nach Seite der religiöſen und politiſchen Richtung der Sache

Digitized by Google

ihr Interesse zugewandt, die strengen Katholiken wie die Nationalisten und extremen Liberalen sich beteiligt. Der Doyen de St. Gudule in Brüssel, einige Jesuiten und mehrere Priorinnen von Klöstern boten die Hand zur (freilich nur teilweisen) Einführung der Methode in Bewahranstalten der Klöster. Und nun im Gegensatze war es der bekannte Sozialist Proudhon, welcher sich gerade als Exilierter in Brüssel aufhielt, der eines Tages plötzlich in ihr Zimmer mit den Worten trat: „je suis Proudhon.“ Er verlegte seine Wohnung von einem Ende Brüssels nach dem andern, damit seine Kinder den in der Nähe der neuen Wohnung befindlichen Kindergarten besuchen könnten.

Auch die Presse verhielt sich nicht schweigsam. Der Brüsseler „Télégraphe“, die „Indépendance belge“ namentlich die letztere, gaben wiederholt sehr eingehende und beistimmende Artikel über Fröbels Methode. Der nächste Aufenthalt wurde in Holland genommen. In Amsterdam waren es die Minister von Rochussen und Thorbecke, die ein großes Interesse für die Sache gewannen. Namentlich aber war es die noch lebende Schriftstellerin Calcar, die sich mit Begeisterung an Frau von Marenholtz-Bülow anschloß.

Die Missionsreisen gehen nunmehr in die Schweiz. In der deutschen Schweiz in Burgsdorf und Wartensee, wo Fröbel selbst in den dreißiger Jahren gewirkt und wo in den Waisenhäusern nach seiner Methode unterrichtet worden, glaubte sie einen Boden bereitet zu finden. . . Von ganz besonderem Einflusse war die Bekanntschaft von Frau von Marenholtz-Bülow mit der Großfürstin Helene von Rußland, die auch in dieser kaum mit einem Fuße in der europäischen Civilisation stehenden Bevölkerung sich um die Einführung von Kindergärten bemühte.

Die internationale Wirksamkeit der Frau von Marenholtz-Bülow glauben wir nun, wenn auch nur in Umrissen, gezeichnet zu haben. Wir haben damit auch den Beweis geliefert, daß die Fröbelsche Pädagogik, wie alles wahrhaft Große und Bedeutende wohl ein Vaterland hat, aber nicht an die Grenzen des Vaterlandes gebunden ist. Dennoch — trotz der Anerkennung im Auslande — war es gewiß ein Erlösungswort, als das preußische Ministerium Bethmann-Hollweg im Jahre 1860 aussprach: „Das Verbot der Kindergärten ist aufgehoben.“ Im Jahre 1861 kehrte Frau von Marenholtz-Bülow nach Deutschland zurück, wohl wissend, daß die schwierigste Aufgabe ihr im Vaterlande zufiel. Folgende Äußerung läßt darauf schließen: „Die Erfahrung in den verschiedenen Ländern hat mich belehrt, daß es der Frau wenigstens in den Kreisen der Intelligenz, bei weitem leichter wird sich im Auslande Gehör zu verschaffen als in Deutschland, wo gemeinnütziges Wirken der Frau noch in sehr enge Grenzen gebannt ist.“ Dennoch gelang es ihr mit Hilfe eines Frauenvereins den ersten Volkskindergarten in Berlin zu gründen und im Jahre 1863, nach Überwindung von namenlosen Schwierigkeiten, aber doch unterstützt von Männern wie dem Präsidenten Lette, den Professoren Gneist, Virchow, dem Oberbürgermeister Seydel u. a. den Verein für Familien- und Volkserziehung zu gründen. Dieser Name bezeichnet die Tendenz. (Siehe Familien- und Volkserziehung.) Eine umfassende praktische Thätigkeit erwuchs ihr innerhalb des von ihr gegründeten Vereins. Diese Arbeit, durch die steten Rücksichten auf die praktischen Verhältnisse beeinflußt, konnte Frau von Marenholtz-Bülow, die von einem höheren Ideal beseelt war, nicht genügen; sie suchte eine Zeitschrift zu gründen, um die wissenschaftliche Bedeutung der Lehre besser zum Ausdruck zu bringen und es gelang ihr, Dr. Karl Schmidt (Verfasser der Geschichte der Pädagogik) zum Redakteur, Dr. Wichard Lange, Prof. Virchow u. A. zur Mitarbeit, Enslin zum Verleger zu gewinnen. Die „Erziehung der Gegenwart“ erschien während einer Reihe von Jahren, aber trotz der größten Anstrengung und vorzüglicher Mitarbeiter, konnte sie sich nicht dauernd behaupten. — Zehn Jahre blieb Frau von Marenholtz-Bülow in Berlin; im Jahre 1870 übersiedelte sie nach Dresden, das nunmehr ihr beständiger Wohnort blieb. Auch hier war ihre Wirksamkeit der Fröbelschen Erziehungslehre gemäß eine praktische und eine theoretische. Eine Anzahl von Volkskindergärten, ein Seminar und ein Pensionat für Kindergärtnerinnen und Pflegerinnen „Die Fröbelstiftung“ sind von ihr gegründet und geleitet worden. — So lange es ihre Kräfte gestatteten, hat sie auch selbst den Unterricht in der Fröbelschen Pädagogik erteilt.

Der Gedanke einen „allgemeinen Erziehungsverein“ in Deutschland zu gründen, beschäftigte sie schon während ihres Aufenthalts in Berlin; sie suchte die Professoren Schliephacke und Röder in Heidelberg, J. H. von Fichte, Leonhardi u. a. für die Ideen zu interessieren, so daß im

Digitized by Google

Mai 1872 der Verein unter dem Vorsitz des Letzteren gegründet wurde.

Nun sich bereits dem Greisenalter nähernd, folgte sie dennoch einer Einladung nach Florenz, wo sie wiederum Vorträge hielt und die Gründung eines Kindergartens bewirkte. Der als Minister und Urheber vielseitiger Reformen bekannte Syndikus der Stadt Florenz, Signor Perruzzi, bewilligte ein städtisches Lokal mit Gartenraum nebst 3000 Mark für den Ausbau. In Rom, Neapel, Verona, Venedig fand sie freundliches, verständnisvolles und, wie es bei Neuschöpfungen unumgänglich notwendig ist, begeistertes Entgegenkommen.

Am 9. Januar 1893 ist Frau von Marenholtz-Bülow in Dresden, fast 83 Jahre alt gestorben. Auf ihrem Grabstein befindet sich neben ihrem Namen die Inschrift: „Der siegreichen Verkünderin der Fröbelschen Erziehungsideen." — Als Interpretin eines durchaus ursprünglichen, schöpferischen Pädagogen ist sie die erste deutsche Frau, die sich eine Stellung in der Pädagogik als Wissenschaft errungen.

Litteratur: Ihre Schriften sind: Mannuel des jardins d' enfants, Paris Hachette. 1859. — Die Arbeit und die neue Erziehung. Cassel, Wigand, 1874. — Das Kind und sein Wesen. Cassel, Wigand, 1878. — Erinnerungen an Friedrich Fröbel. Cassel, Wigand, 1877. — Das Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre 2 Bd. Cassel, Wigand, 1886.

Leipzig. Henriette Goldschmidt.

Maschinentechnische Fachschulen

Geschichtliches. Gruppe I. Gruppe II. Schulen, welche bessere Schulbildung ohne Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst fordern. Gruppe III. Schulen, welche nur abgeschlossene Volksschulbildung voraussetzen. Gruppe IV. Werkmeisterschulen.

Geschichtliches. Eine größere Anzahl von Maschinenbauschulen in Preußen sind aus den Provinzial-Gewerbeschulen hervorgegangen. Letztere wurden 1871 reorganisiert und die maschinentechnischen Fachklassen, welche die Gewerbeschulen ersetzen sollten, durch Beschränkung des Lehrkursus auf ein Jahr vor eine unlösbare Aufgabe gestellt. Trotz der später wieder erfolgten Ausdehnung des Lehrkursus auf zwei Jahre konnten diese Anstalten den vermehrten Anforderungen, welche die Industrie stellte, nicht genügen. Die Schüler, welche ohne vorhergegangene praktische Thätigkeit in diese Anstalten aus einer höheren Lehranstalt übertraten, hatten für den Unterricht in den eigentlichen maschinentechnischen Fächern nicht das erforderliche Verständnis, und den Absolventen dieser Anstalten fehlte die für die Berufsthätigkeit unentbehrliche praktische Anschauung. Die Unterhaltungskosten mußten zum größeren Teile von den Kommunen getragen werden, welche nicht imstande waren, den modernen Anforderungen an die Ausstattung einer Fachschule mit Lehrpersonal und Lehrmitteln zu entsprechen. Die Verbindung dieser gewerblichen Schulen mit allgemeinen Bildungsanstalten und die Isolierung derselben von dem ganzen übrigen Gewerbeschulwesen (die Schulen unterstanden zeitweise dem Kultusministerium, während alle übrigen technischen Fachschulen zum Ministerium für Handel und Gewerbe ressortierten. Jetzt sind auch diese maschinentechnischen Fachschulen dem Handelsministerium unterstellt) hinderte ihre freie Entwickelung und machte, wo es noch nicht erfolgt ist, eine Trennung zur zwingenden Notwendigkeit. Diese Trennung entspricht auch den Wünschen des (jetzt 10000 Mitglieder umfassenden) Vereins deutscher Ingenieure, dessen Schulkommission eine selbständige Ausgestaltung der Fachschulen als durchaus erforderlich hingestellt hat.

Die große durch das Emporblühen unserer deutschen Industrie erforderliche Zahl technischer Hilfskräfte waren die wenigen noch bestehenden Gewerbeschulen auszubilden nicht imstande. Es bemächtigte sich die Privatspekulation des maschinentechnischen Schulwesens. Besonders in kleineren Städten entstand eine große Zahl von den Stadtgemeinden nur geringfügig unterstützter Schulen, welche unter der Bezeichnung Technikum, Maschinenbauschule, Gewerbeschule u. s. w. trotz ihrer oft sehr mangelhaften Einrichtung zu hoher Blüte gelangten.

Mit der Einrichtung selbständiger, ausschließlich vom Staate unterhaltenen technischen Mittelschulen sind zuerst Sachsen, dann die süddeutschen Staaten Württemberg, Baden und Bayern vorgegangen. In den letzten Jahren sind auch in Preußen mehrere maschinentechnische Schulen eingerichtet, welche teils ausschließlich vom Staat unterhalten werden, oder Staatsanstalten mit festen Kommunalzuschüssen sind, oder Anstalten, bei denen der Staat einen Teil der Kosten trägt, staatlich subventionierte Schulen.

Die maschinentechnischen Mittelschulen, (Technikum, Maschinenbauschule, Werkmeisterschule ꝛc.)

Digitized by Google

lassen sich nach den für die Aufnahme gestellten Anforderungen in 4 Gruppen teilen.

Gruppe I. Fachschulen in Verbindung mit Realschulen und solche, die für die Aufnahme die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militär-Dienst oder eine dieser gleichwertige Bildung verlangen und ferner solche, die außer den Fachklassen noch besondere Vorklassen haben. Diese Fachschulen sollen Betriebsbeamte für die Maschinentechnik und die mit ihr verwandten Fächer, sowie mittlere Maschinentechniker für Konstruktionsbureaux heranbilden und künftigen Besitzern und Leitern maschinentechnischer Anlagen die Gelegenheit zum Erwerbe der erforderlichen technischen Kenntnisse und Fertigkeiten geben.

Fachklassen mit 2 Jahreskursen an den Real- bezw. Oberrealschulen zu Aachen, Barmen, Breslau.*) Eine praktische Ausbildung ist in den Aufnahmebedingungen als erwünscht, aber nicht als erforderlich bezeichnet. Die Forderung einer zweijährigen praktischen Thätigkeit vor Aufnahme in diese Anstalt ist in Aussicht genommen. Das Schulgeld beträgt 84 bis 130 M jährlich.

Königliche Maschinenbauschule für mittlere Techniker zu Dortmund und Hagen. Die Stadt Hagen giebt und unterhält das Schullokal und leistet zu den durch die eigenen Einnahmen der Schule nicht gedeckten Ausgaben einen festen Zuschuß von 24300 M. Dortmund hat dieselben Verhältnisse. Der feste Zuschuß beträgt 11000 M. Die Schule in Dortmund ist eine Staatsanstalt. Aufgenommen werden nur solche Schüler, welche auf einem Gymnasium, Realgymnasium oder auf einer Oberrealschule die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst erworben haben und über eine ein- bis zweijährige praktische Lehrzeit sich ausweisen können. Mit dem erfolgreichen Besuch dieser Anstalten sind zur Zeit folgende Berechtigungen verbunden: Das Reifezeugnis der Maschinenbauschule in Verbindung mit dem einer 6jährigen höheren Lehranstalt berechtigt zu folgenden Karrieren: a) Staatseisenbahnverwaltung (Prüfungsordnung vom 30. April 1887) Werkstättenvorsteher, technische Betriebssekretäre. b) Reichsmarine (Ministerielle Verfügung vom 15. Januar 1889 und 19. Januar 1891.) Konstruktionssekretäre; Werkstättenvorsteher, Maschineningenieure (bei vorzüglicher praktischer Befähigung bis zur Stellung der Stabsingenieure mit Majorsrang.) Diese Fachschulen haben 2 Klassen, jede mit einjähriger Dauer und Semester-Lehrgängen. Das Schulgeld beträgt 50—75 M pro Semester. In Verbindung mit der Königlichen Fachschule für Maschinentechniker in Dortmund steht eine Königliche Werkmeisterschule (s. dieselbe unter Werkmeisterschulen).

Maschinenbauschule der Stadt Köln a./Rh. Dieselbe zerfällt in eine höhere Abteilung; die technische Mittelschule und eine niedere, die Werkmeisterschule (s. dieselbe unter Werkmeisterschulen). Die technische Mittelschule hat 4 Klassen und einen Gesamtlehrgang von 2 Jahren. Zur Aufnahme in dieselbe ist die auf höheren Lehranstalten erworbene Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst und eine ausreichende, in der Regel zweijährige praktische Vorbildung erforderlich. Um jedoch strebsamen jungen Leuten, welche zwar die praktische Befähigung nicht aber die genannte Berechtigung haben, die Möglichkeit zu gewähren, sich die Ausbildung des mittleren Technikers anzueignen, ist eine Vorklasse mit einjähriger Unterrichtsdauer eingerichtet, aus welcher auf Grund einer bestandenen Klassenprüfung die Versetzung in die technische Mittelschule erfolgt. Denjenigen, welche die in der Vorklasse zu erwerbenden Kenntnisse auf anderem Wege erlangt haben, steht der Eintritt in die technische Mittelschule auf Grund einer Aufnahmeprüfung offen. Es ist also bei dieser Schule der Grundsatz durchgeführt, daß jeder junge Mann, der den Nachweis erbringt, daß er im stande ist, an dem Unterricht an der technischen Mittelschule mit Erfolg teilnehmen zu können, zuzulassen sei. Das Schulgeld beträgt 75 M pro Semester. Die Stadt giebt und unterhält das Schullokal und trägt die Hälfte der durch die eigenen Einnahmen nicht gedeckten Ausgaben, während der Staat die andere Hälfte übernommen hat.

Königliche höhere Gewerbeschule zu Chemnitz. Die Maschinenbauschule zu Chemnitz bildet die Abteilung A für mechanische Technik der vier Abteilungen der Anstalt. Die selbe enthält noch eine Abteilung B für chemische Technik, Abteilung C (Bauabteilung) und die Abteilung E für Elektrotechnik. Die Maschinenbauschule hat drei Kurse, deren erster drei Halbjahre, deren zweiter und dritter je zwei Halbjahre erfordert. Die Ausbildung erfordert demnach sieben Halbjahre. Aufnahmebedingung ist die Reife für den Eintritt in

*) Die Schule daselbst wird jetzt in eine selbständige Maschinenbauschule verwandelt.

Digitized by Google

die Obersekunda oder eine dieser gleichwertige auf einer höheren Lehranstalt erworbene Bildung. Diese Schüler haben sich einer Aufnahmeprüfung zu unterziehen. Ohne Prüfung werden junge Leute aufgenommen, die ein Jahr lang mit Erfolg die Obersekunda eines deutschen Gymnasiums besucht haben. Die mit dem Absolutorialzeugnis der Anstalt versehenen Schüler finden ohne Prüfung Aufnahme als Studierende auf der technischen Hochschule in Dresden und der Bergakademie in Freiberg. In Verbindung mit der reich ausgestatteten Anstalt steht eine besondere Werkmeisterschule (s. dieselben unter Werkmeisterschulen) Schulgeld 60 M pro Halbjahr.

Gruppe II. Schulen, welche bessere Schulbildung ohne Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst fordern. Das höhere technische Institut zu Cöthen steht in Bezug auf seine Ziele und auf seine Organisation zwischen den technischen Hochschulen und den mittleren technischen Lehranstalten. Aufnahmebedingungen: Lebensalter von mindestens 18 Jahren und Besitz der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst. Als Studierende des Instituts werden nur diejenigen aufgenommen, welche das Entlassungszeugnis einer neunklassigen höheren Lehranstalt besitzen; alle übrigen das Institut Besuchende sind Hörer. Studiendauer sechs Semester. Unterrichtshonorar 110 M für das Halbjahr. An der Anstalt sind außer Maschinentechnik Elektrotechnik, Gastechnik, technische Chemie, Hüttenwesen, Ziegeleitechnik und Keramik vertreten.

Technikum Mittweida. Das Technikum ist eine maschinentechnische Fachschule und umfaßt: 1. eine Maschineningenieurschule (höhere Fachschule), II. eine Werkmeisterschule. Die Lehranstalt verfolgt den alleinigen Zweck, ihren Besuchern eine für die Bedürfnisse der Privatindustrie unmittelbar verwendbare, abgerundete fachwissenschaftliche Ausbildung im gesamten Maschinenwesen und in der Elektrotechnik zu geben. Für die Maschineningenieurschule bestehen zwei Lehrpläne, welche zum gleichen Ziele führen. Lehrplan I setzt die Kenntnisse der ganzen Algebra und der ebenen Geometrie voraus. Wer dagegen nur im Besitze einer Volksschulbildung ist oder nur die unteren Klassen eines Gymnasiums oder Realschule oder ähnlichen Lehranstalt besucht hat, wählt den Lehrplan II beim Eintritt in die Anstalt. Zum Eintritt in die Maschineningenieurschule wird eine einjährige praktische Vorbildung dringend empfohlen. Der Lehrplan I erfordert einen $2^1/_2$ jährigen Besuch; der Lehrplan II eine 3jährige Besuchszeit. Das Unterrichtsgeld beträgt für ein halbes Jahr 130 M.

Königliche Industrieschulen in München, Nürnberg, Augsburg. Die Maschinenbauschule wird als mechanisch-technische Abteilung dieser Anstalten bezeichnet, welche außerdem noch eine chemisch-technische, eine bautechnische Abteilung und von denen eine einzelne auch eine Handelsabteilung (höhere Handelsschule) besitzen. Zum Eintritt in diese Lehranstalten wird Absolvierung einer Realschule oder gleichartigen Lehranstalt verlangt. Praktische Vorbildung wird empfohlen, ist aber nicht Bedingung. 2 Jahreskurse. Schulgeld 36 M jährlich. Das Absolutorium der Industrieschule berechtigt zum einjährig-freiwilligen Militärdienst und zum unmittelbaren Übertritt an die Königlich Bayerische technische Hochschule, ferner zum Eintritt in den mittleren technischen Dienst der Eisenbahnbetriebsverwaltung. Mit den Anstalten sind Lehrwerkstätten verbunden. Außerordentliche Schüler und Hospitanten werden zugelassen.

Fachschule für Maschinentechnik der Königlichen Kreisrealschule Würzburg. Vorbildung wie bei den Königlichen Industrieschulen die Absolvierung des untersten Kurses berechtigt zum Eintritt in den Oberkursus der staatlichen Industrieschulen. 2 Jahreskuse, Schulgeld jährlich 20 M.

Königlich Württembergische Baugewerksschule zu Stuttgart. Der Unterricht zerfällt in einen allgemeinen vorbereitenden und einen speziell fachlichen Teil. Dem Vorbereitungsunterricht dienen: Die Unterstufen (Vorklasse) Klasse I und II, dem Fachunterricht die Oberklassen III bis V. Der Gesamtkursus umfaßt für Maschinenbauer 6 Semester. In die Vorklasse müssen alle sich Anmeldenden eintreten, welche nicht die Reife für die Obersekunda oder eine gleichwertige Bildung aufweisen können. Für den Besuch der Unterklassen gilt eine praktische Lehre nicht als eine unumgängliche Voraussetzung; dem Besuch der Oberklassen muß eine praktische Thätigkeit von $1^1/_2$ bis 2 Jahren notwendig vorausgehen. Unterrichtsgeld 40 M für ein Halbjahr. Nach Absolvierung des Gesamtkursus können die Maschinentechniker sich einer Diplomprüfung unterziehen.

Maschinentechnische Abteilung der Großherzoglichen Baugewerkschule zu Karlsruhe mit Vorklasse und 3 Fachklassen. Aufnahme-

Digitized by Google

bedingung ist mindestens ein gutes Zeugniß einer vollständig besuchten Volksschule, wo nicht höhere Bildung nachgewiesen werden kann und das zurückgelegte 16. Lebensjahr. Dem Eintritt hat eine zweijährige praktische Lehrzeit voranzugehen. Schulgeld beträgt 30 M für den halbjährigen Kursus.

Schule für Maschinenbauer zu Hamburg. Dieselbe ist eine mit der allgemeinen Gewerbeschule verbundene Lehranstalt und hat eine Unterklasse und eine Oberklasse. Jede derselben hat zwei aufeinanderfolgende Abteilungen mit halbjährigem Kursus. Schulbesuch im ganzen 4 Halbjahre. Schulgeld halbjährlich 72 M.

Gruppe III. Schulen, welche nur abgeschlossene Volksschulbildung voraussetzen, sind: Fachschule für Maschinentechniker zu Einbeck. 4 halbjährige Kurse. Zur Aufnahme erforderlich ein Alter von 16 Jahren. Praktische Vorbildung wird nicht verlangt. Unterrichtsgeld im ersten Kursus 80 M., für jeden folgenden 100 M.

Königliche Fachschule zu Remscheid für die Stahlwaren- und Kleineisen-Industrie mit Lehrwerkstätten. 3 Jahreskurse. Das Schulgeld beträgt pro Jahr 60 M für preußische Schüler, 160 M. für Schüler aus dem nicht preußischen Deutschland 300 M für Ausländer. Die Anstalt wird mit bedeutendem Staatszuschuß von der Stadt Remscheid unterhalten.

Technikum der freien Hansastadt Bremen. 4 Klassen mit halbjährigem Kursus. Schulgeld halbjährig 100 M. Zum Eintritt muß praktische Beschäftigung nachgewiesen werden.

Technikum Hildburghausen, staatliche Maschinenbauschule, 4 Klassen von halbjähriger Dauer. Schulgeld 75 M pro Semester.

Herzogliche Baugewerkschule zu Holzminden. 4 Klassen von halbjähriger Dauer. Einige praktische Vorbildung wird gefordert. Schulgeld für Unterricht und Zeichenmaterial 130 M halbjährlicher Vorunterricht 25 M. Mit der Schule ist eine Verpflegungsanstalt verbunden.

Städtisches Technikum in Neustadt in Mecklenburg. Abteilung: Höhere Maschinenbauschule. Unterrichtsdauer 5 Semester. Aufnahmebedingung: Alter von mindestens 16 Jahren, einjährige praktische Thätigkeit. Schulgeld pro Semester 110 M. Vorunterricht 15 M.

Gruppe IV. Werkmeisterschulen. Von den vorgenannten technischen Lehranstalten haben die nachstehend aufgeführten besondere Abteilungen zur theoretischen Ausbildung von Werkmeistern und Monteuren für Maschinenfabriken und andere industrielle Werke, sowie der selbständigen Meister im technischen Gewerbe.

Die Werkmeisterschule in Köln hat 3 Klassen und eine Gesamtunterrichtsdauer von $1^1/_2$ Jahren. Zum Eintritt erforderlich gute Volksschulbildung und ordnungsmäßig zurückgelegte Lehrzeit. Die Anstalt ist staatlich subventioniert.

Die Königliche Werkmeisterschule zu Dortmund ist eine Staatsanstalt. Dieselbe hat 4 Klassen mit halbjährigem Kursus. Aufnahmebedingung ist 4jährige praktische Thätigkeit der Schüler und gute Volksschulbildung. 30 M für ein Halbjahr.

Die Königliche Werkmeisterschule zu Chemnitz zerfällt in 3 Abteilungen, von denen die Abteilungen „A" und „C" Abteilungen für mechanische Technik sind und die Abteilung „D" für Elektrotechnik Monteuren elektrischer Anlagen Gelegenheit zu einer ihren Bedürfnissen entsprechenden theoretischen Ausbildung bietet. Der Lehrgang in den Abteilungen „A" und „C" umfaßt 3 Kurse mit je halbjähriger Unterrichtsdauer; für die Elektrotechniker tritt hierzu noch ein viertes Halbjahr, das ausschließlich der Elektrotechnik gewidmet ist. Aufnahmebedingungen: Alter von mindestens 17 Jahren; 3jährige Berufspraxis. Schulgeld 30 M für ein Halbjahr.

Werkmeisterschule des Technikums Mittweida. Dauer der Ausbildung $1^1/_2$ Jahr. Aufnahmebedingungen: Volksschulbildung, mindestens 2jährige praktische Thätigkeit. Vollendetes 16. Lebensjahr. Schulgeld 120 M für ein Halbjahr.

Werkmeisterschule des Technikums der freien Hansastadt Bremen. Dauer der Ausbildung 2 Jahre. Aufnahmebedingungen: Mindestens 1jährige praktische Thätigkeit, gute Volksschulbildung. Schulgeld 100 M für ein Halbjahr.

Ausschließlich zur technischen Ausbildung von Werkmeistern bestehen besondere Lehranstalten. Maschinenbauschule für Werkmeister in Magdeburg. Dauer der Ausbildung: 4 Halbjahre. Aufnahmebedingungen: Gute Volksschulbildung und eine vierjährige praktische Thätigkeit. Schulgeld 30 M für ein Halbjahr.

Königliche Maschinenbau- und Hüttenschule zu Gleiwitz. Dauer des Schulbesuchs 4 Halbjahre. Aufnahmebedingungen: 4jährige praktische Thätigkeit, gute Volksschulbildung. Schulgeld 30 M für ein Halbjahr. Derartige Anstalten finden sich noch in Aachen, Berlin,

Digitized by Google

Duisburg, Iserlohn und Nürnberg. Die Lehrziele, Unterrichtsgegenstände und Verteilung derselben auf die Klassen ersieht man am besten aus den Lehrprogrammen dieser Anstalten. In Österreich bilden die mittleren technischen Fachschulen für Maschinenbau Abteilungen der K. K. Staatsgewerbeschulen. Solche Schulen bestehen in Reichenberg, Brünn, Graz, Salzburg, Bielitz. Mit den Anstalten in Reichenberg und Brünn sind Werkmeisterschulen verbunden.

Litteratur: Jahresberichte und Programme der Anstalten und die Preisschrift des deutschen Techniker-Verbandes: „Wie soll sich der Maschinentechniker eine zweckentsprechende Ausbildung erwerben." Halle, 1893. Verlag Ludw. Hofstetter.

Breslau. Fiedler. Höffer.

Mäßigkeit

1. Begriffsbestimmung. 2. Mäßigkeit und Erziehung. 3. Der rechte Maßstab.

1. Begriffsbestimmung. Der Begriff Mäßigkeit spielt schon in der Lebensanschauung und Philosophie der Griechen eine große Rolle. Er war dort in zwei Fassungen ausgeprägt, im weiteren Sinne als Besonnenheit (*σωφροσυνη*) eigentlich Gesund- oder Heilsinnigkeit; „Vernünftigkeit giebt vielleicht die Bedeutung des Wortes noch am besten wieder" [Paulsen Ethik], im engeren Sinne als Enthaltsamkeit (*εγκρατεια*). Die Besonnenheit, die mit der Weisheit, Tapferkeit und Gerechtigkeit zu den vier Kardinaltugenden gehört, aber eine genauere Begriffsbestimmung und Abgrenzung namentlich gegen die Gerechtigkeit nicht gut zuläßt,*) ist als ein Hauptausdruck des sittlichen Schönheitsgefühls der Griechen anzusehen, weil diesem das Ebenmaß der Willensbethätigungen, das Maßhalten in allem Wirken entspricht. Sokrates dagegen erklärt die *εγκρατεια* für den Eck- und Grundstein aller Tugend; „diese Tugend der Mäßigkeit oder richtiger der Selbstbeherrschung besteht für ihn darin, daß man sich nicht beherrschen läßt von den sinnlichen Lüsten, sondern frei bleibt in doppelter Weise: einmal daß man möglichst wenig bedarf und fürs andere, daß man im Genusse nicht maßlos sich ihm hingiebt, durch ihn sich nicht die geistige Freiheit rauben läßt" (Ziegler, Ethik der Griechen und Römer, S. 62). Doch hat sich der allgemeine Gedanke der *σωφροσυνη* namentlich auch durch die theologische Ethik des Mittelalters und der neueren Zeit kräftiger erhalten. Er wird unmittelbar mit der biblischen Sittenlehre in Beziehung gebracht. So sagt der „biblische" Theolog J. T. Beck: „Eine das eigene Selbst in Ordnung haltende Besonnenheit, das besonnene Maßhalten ist die personelle Grundform des Lebens, die der christlichen Selbstschätzung entspricht. Nach innen im Verhältnis zum Empfindungs- und Triebleben der Seele, sowie zum Gedanken- und Willensleben tritt die *σωφροσυνη* hervor als Zucht und Nüchternheit des Geistes; nach außen, in Bezug auf äußere Genüsse und Güter, wie Reichtum, Macht, Ehre ist sie Genügsamkeit und Mäßigkeit und in Bezug auf äußere Übel ist sie Geduld. In alledem drückt sich die christliche Freiheit als Selbstbeherrschung aus in der Kraft eines Sinnes, der unter die Herrschaft des göttlichen Wortes und Geistes sich ordnet" (Beck, Ethik II, Die pädagogische Entwickelung des christlichen Lebens, S. 229). Mit Recht wird hier Mäßigkeit und Besonnenheit als Ausdruck der christlichen Freiheit gefaßt; auch in der Herbartschen Ideenlehre wird die Tugend der Mäßigkeit von der Idee der inneren Freiheit gefordert. Andererseits hat die klassische, von griechischen Idealen geleitete Dichtung des vorigen Jahrhunderts auch dem „klassischen" Gedanken des Maßhaltens besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Goethes Tasso dramatisiert den Sieg der Besonnenheit über die künstlerische Leidenschaft und fordert, daß alle geistige Bildung durch die Selbstbeherrschung gekrönt werde. „Wer seinen Geist so viel gebildet hat, Wer jede Wissenschaft zusammengeizt Und jede Kenntnis, die uns zu ergreifen Erlaubt ist, sollte Der sich zu beherrschen nicht doppelt schuldig sein?" Und später hat Em. Geibel diesem so einflußreichen Gedanken in dem Gedichte Barbarossas Erwachen noch einmal einen schönen Ausdruck gegeben: „Schaue fest auf das Ziel deiner Reise, Der ist der Weise — Der es nimmer vergaß; Wirke treu im befriedeten Kreise Und halte Maß!"

*) Diese Schwierigkeit entsteht bei Plato, dem Hauptvertreter der Lehre von den vier Kardinaltugenden dadurch, daß er diese Tugenden nicht auf die Einheit der Persönlichkeit, sondern auf verschiedene Leibes- und Seelenteile und dementsprechend auf die verschiedenen Volksgruppen bezieht. Nach den Stoikern ist die Besonnenheit das Wissen von dem, was zu wählen und zu fliehen ist, und dem Gleichgiltigen; ihr gegenüber steht das Kardinallaster der Zuchtlosigkeit (Ziegler, Ethik der Griechen und Römer, S. 172).

Digitized by Google

Die Begriffe Mäßigkeit und Maßhalten haben also ursprünglich ihrer formalen Natur gemäß einen sehr weit umfassenden Sinn, als geist-leibliche Selbstbegrenzung jeder Art. Wenn nun der Sprachgebrauch die Anwendung des Wortes Mäßigkeit in ähnlicher Weise wie die des Wortes Sittlichkeit recht einseitig auf die sinnlichen Genußmittel einschränkt und in dem Terminus Mäßigkeitsverein vollends nur auf das Verhalten zu den alkoholischen Getränken bezieht, so sieht das freilich wie Willkür und grobe Veräußerlichung des hohen Begriffes aus, ist aber wohl leider auch als berechtigter Ausdruck des deutschen Bewußtseins anzuerkennen, dem der Kampf gegen den Alkohol die höchste Bethätigung von Mäßigkeit erscheint.

Wir bestimmen zusammenfassend Mäßigkeit als die Bethätigung der inneren Freiheit, durch die der sittliche Mensch seiner Überzeugung von den richtigen Grenzen des Begehrens, Genießens und Wirkens in Bezug auf sich selbst thatsächlich Geltung zu verschaffen weiß, zumal auf dem sinnlichen Gebiete.

2. Mäßigkeit und Erziehung. Der enge Zusammenhang der so gefaßten Mäßigkeit mit der Erziehung liegt offen zu Tage, denn in der Forderung der Mäßigkeit ist am deutlichsten die Aufgabe der Selbstzucht ausgesprochen. Vollendet sich alle Erziehung der Jugend darin, daß diese in den Stand gesetzt wird, die Selbsterziehung in die Hand zu nehmen, so ist in der Erziehung zur Mäßigkeit dies Erziehungsziel ganz wesentlich ausgedrückt. Die Übung der Mäßigkeit ist eine Probe darauf, daß die Erziehung ihren Zweck erreicht hat, daß der Zögling nunmehr auf eigenen Füßen stehen, sich frei bewegen kann.

Das Kind ist von Natur unmäßig. Da ihm die Erfahrung und Erkenntnis von dem, was ihm im Essen und Trinken nützt und schadet, abgeht und da es noch weniger von Selbstzucht etwas weiß, so giebt es sich dem Genuß alles dessen, was ihm behagt, bis zum Übermaß hin. Die strenge und konsequente Regelung und Ernährung des Kindes ist daher eine der wichtigsten hygienischen und pädagogischen Aufgaben der Eltern vom ersten Lebenstage an. Überhaupt aber tritt nirgends die Notwendigkeit des Handinhandgehens von leiblicher und sittlicher Erziehung so deutlich zu Tage wie gerade in Bezug auf die Mäßigkeit. Denn eben durch die zweckmäßige und geregelte Ernährung wird das sinnliche Begehren von vornherein in den richtigen Schranken gehalten, der Leib zu einem gegen die Reizungen der Sinnlichkeit gestählten gesunden Organ der Seele gemacht. Daher auch die besonderen Schwierigkeiten und Nachteile in der Erziehung kränklicher Kinder. Das ganze Gebiet der Regierung hat neben der formellen Bedeutung, der Beugung unter einen besseren, einsichtsvolleren Willen, unter das Gesetz, vor allem die inhaltliche Aufgabe, daß des Kindes Leib und mit ihm die Seele an richtiges Maßhalten in Essen und Trinken, Spielen und Genießen, Spielen und Arbeiten u. s. w. gewöhnt wird.

Hat die Gewöhnung das Ziel der inneren Freiheit im Auge, so kann sie natürlich nicht bei der äußeren Autorität des Gebots und Verbots stehen bleiben, sondern muß die eigene Einsicht des Zöglings in Anspruch nehmen, sobald er deren fähig ist. Nur so kommt es ja zu einer wirklichen Selbstzucht oder Selbstbeherrschung, zu einer „Diätetik der Seele"; nur so kommt der ursprüngliche Begriff der σωφροσυνη = Vernünftigkeit zur Geltung. Es muß also „Anleitung zur freiwilligen Enthaltung in kleinen Dingen hinzukommen; man kann einem Kinde nicht zu früh die ersten Lektionen in der großen Lebenskunst geben: dem morgen das heute zu opfern. Dann tritt die Selbsterziehung hinzu. Der Ehrtrieb ist leicht zum Verbündeten gegen die Begierden gemacht. Entbehrungen mit Gleichmut tragen können ist der Tapferkeit so nahe verwandt, daß auch der Knabe den Zusammenhang fühlt; den Begierden nachgeben ist Schwäche und Feigheit". (Paulsen a. a. O. S. 13.)

Die leiblichen Übungen sind dabei ein vorzügliches Mittel zur Abhärtung und Stählung des Körpers und Geistes. Aber nur ein Mittel. Die Enthaltung oder Selbstverleugnung darf nicht als Selbstzweck erscheinen, nicht als eine Art sittlichen Sports betrieben werden, geschweige denn im einseitigen Dienste des leiblichen Sports, des Turnens, Ruderns, Radelns, Fechtens u. s. w. stehen. Durch diese Dinge wird freilich die Selbständigkeit der Jugend sehr gefördert, keineswegs aber ohne weiteres eine sittliche Selbstbeherrschung. Denn eben indem diese Übungen das Selbstbewußtsein des Heranwachsenden lebhaft erhöhen, werden sie ihm häufig zum Fallstrick, in der Abwerfung der Schranken guter Zucht und Sitte eine falsche Selbständigkeit zu suchen und sich einem eingebildeten Genuß anticipierter Mannhaftigkeit hinzugeben. Gerade der Ver-

Digitized by Google

dacht der Feigheit macht es auch dem gutgezogenen Jüngling so schwer, sich den Selbständigkeitsbethätigungen einer leichtsinnigen Kameradschaft zu entziehen. Eben darum muß die leiblich-seelische Abhärtung und Tapferkeitspflege den Charakter der Besonnenheit oder Vernünftigkeit tragen. Es muß die Belehrung hinzutreten, daß und warum nur mit der Mäßigkeit wahre Selbständigkeit und Freiheit gegeben ist. Aus demselben Grunde darf nicht die Enthaltsamkeit*) als solche dem Zögling als die wirkliche Tugend erscheinen; denn dann behielten die Genüsse, zu deren Vermeidung er erzogen wurde, doch immer den Reiz des Verbotenen. Es darf sich nicht die Vorstellung in ihm festsetzen, als handle es sich um die willkürliche Abtötung natürlicher Triebe; er muß vielmehr erkennen, daß es auf Veredelung und Verstittlichung des sinnlichen Begehrens abgesehen ist. Gewöhnt er sich an die Meinung, daß ihm ein berechtigter Genuß entzogen werden soll, so wird er sich hinter dem Rücken des Erziehers schadlos zu halten suchen; lernt er nicht in der Hingabe an den Genuß den schlimmsten Feind der Freiheit und Mannhaftigkeit erkennen und verstehen, so wird er niemals zur rechten Selbsterziehung gelangen. Die Mäßigkeit, in der der Weise und Erfahrene einen Ausdruck der inneren Freiheit erkennt, hat bei dem jugendlichen und unverständigen Menschen schwer unter dem Odium des Gewandes zu leiden, in dem sie ihm erscheint, nämlich dem der Einschränkung, Zügelung, Zucht; über den scheinbaren Widerspruch von Freiheit und Gebundenheit kann die naive Betrachtung nicht so leicht hinwegkommen. Daher würde eine nur autoritative Gewöhnung mehr noch als in anderen Dingen versagen; vielmehr muß der selbständige, durch eigene Überzeugung geleitete Wille des Zöglings energisch in Anspruch genommen werden.

3. Der rechte Maßstab. Das oben angeführte Wort Geibels bringt das Maßhalten in engen Zusammenhang mit dem Hinschauen auf das Ziel der Lebensreise. Mit Recht. Die Weisheit oder „Vernünftigkeit“ der Selbstbeschränkung ist in der That dem Menschen nicht, am wenigsten dem jugendlichen, zuzumuten, so lange er sich nicht über das Ziel seines Lebens klar geworden ist. Ohne solche Klarheit wird er immer versucht sein, die ungewisse Zukunft der lockenden Gegenwart zu opfern. Den richtigen Maßstab zur Bewertung der Genüsse und Güter gewinnt er erst, wenn er weiter hinaus und höher hinauf schauen gelernt hat. Er muß sein Verhalten an einem absoluten Maßstab messen können, sonst bleibt seine Mäßigung dem Kalkul der Bierbankverständigkeit unterstellt: Mäßig ist, wer sich leistet, was seinen physischen und finanziellen Kräften angemessen ist, wer nicht mehr genießt, als er vertragen kann. Rechtes Maßhalten kommt nur da in gedeihliche Übung, wo der Mensch sich mißt an dem Gottgegebenen Maßstabe; und zwar nicht in blinder Unterwerfung unter eine äußere Autorität sei es der Bibel, sei es des kirchlichen oder Sittengesetzes, sondern in herzlicher Anerkennung und Anlehnung an das persönliche Ideal, das uns in Christo erschienen ist. Jesus, dem nichts menschliches fremd, der wahrlich nichts weniger als ein grämlicher Asket war, der uns heitere Lebensfreude nicht verderben, vielmehr den Lebensgenuß erhöhen will, der aber auch in seinem Leben und Leiden das vollkommene Vorbild der Selbstbeherrschung darstellt — Er ist das Maß, an dem die christliche Jugend sich messen lernen, an dem sie das ihr Angemessene erkennen soll, ebenso wie er der Weg zum Ziele der Lebensreise selbst ist und seine Jünger dieses Zieles immer gewisser macht. Auf Jesus gewiesen werden unsere Kinder und Jünglinge „hinankommen“, wie Paulus sagt (Eph. 4, 17), und ein vollkommener Mann werden, der da sei in dem Maße des vollkommenen Alters Christi.“

Litteratur: Außer den im Artikel angeführten Werken: Ziller, Grundlegung ꝛc. — Feuchtersleben, Diätetik der Seele. — Harriet Beecher-Stowe, Kleine Füchse (Gütersloh, Bertelsmann); vergl. auch den Artikel Mißbrauch geistiger Getränke und die dazu angegebene Litteratur.

Werden a. d. Ruhr. G. von Rohden.

*) Über die Bekämpfung der Unmäßigkeit im engeren Sinne durch die Erziehung siehe den Artikel Mißbrauch geistiger Getränke.

Mathematische Geographie in der Volksschule.

1. Stellung derselben im Unterrichtsplane. 2. Der Unterrichtsstoff und die methodischen Einheiten. 3. Die heimatkundlichen Erd- und Himmelsbeobachtungen. 4. Unterrichtliche Behandlung der Lehrstoffe.

1. Stellung der mathematischen Geographie im Lehrplane der Volksschule. Die mathematische Geographie hat die Form-, Größen- und Bewegungsverhältnisse des Erd-

Digitized by Google

körpers, sowie die Beziehungen desselben zu den übrigen Himmelskörpern, insbesondere zu Mond und Sonne, zum Gegenstande. Mit Rücksicht auf die letzteren wird sie auch astronomische Geographie genannt. Sie hat eine reiche Fülle von heimatlichen Erd- und Himmelsbeobachtungen zur Voraussetzung, die ihr durch die Heimatkunde zur Verfügung gestellt werden müssen. — Die schulmäßige Erarbeitung dieser vorbereitenden Beobachtungen, die übrigens die ganze Schulzeit hindurch neben dem übrigen Unterrichte herlaufen müssen, schon als mathematische Geographie anzusehen und zu bezeichnen, ist weder herkömmlich, noch aus inneren Gründen gerechtfertigt. Die einschlägigen Beobachtungen gehören ihrer ganzen Natur nach der Heimatkunde an und müssen daher auch in diesen erworben werden. Über den Beginn der eigentlichen mathematischen Geographie im Schulunterrichte gehen die Ansichten noch weit auseinander. Ziller will schon im 3. Schuljahre mit derselben begonnen haben (Ziller-Bergner, Materialien S. 51 und 57; Ziller. Vorles. S. 247), weil der Schüler sobald als thunlich einen Überblick über das durchzuarbeitende Gebiet erhalten müsse, ehe an die Gewinnung des Einzelnen, womit der Umriß auszufüllen, gedacht werden dürfe. Stoy verlangt die mathematische Geographie mit Beginn des 4., bezüglich des 5. Schuljahres (Stoy Heimatkunde S. 18 u. 20), um nach der Erklärung des Globus und einem Überblick über die ganze Erde zu dem angeblich leichtesten geographischen Lehrobjekte, dem Erdteil Afrika, übergehen zu können. Die Gymnasial- und Realschulpraxis weist die Elemente der mathematischen Geographie, d. h. die Kugelgestalt der Erde, den Globus, das Gradnetz u. s. w., fast durchweg der Sexta, also dem 4. Schuljahre zu, während sie die ausführliche Behandlung des Gegenstandes der Obertertia, der Sekunda oder der Prima vorbehält, oder aber auch auf eine solche ganz verzichtet. (Wiese, Verordnungen und Gesetze Bd. I. S. 61 und 69). Heckenhayn ist einem 5jährigen heimatlichen Vorkursus, also dem Eintritt des eigentlichen mathematisch-geographischen Unterrichts mit dem 6. Schuljahre geneigt. Doch will er diese Frage nicht lediglich vom theoretischen Standpunkte aus entschieden haben, sondern insbesondere auch der örtlichen Schuleinrichtung einen Einfluß auf die Entscheidung gestatten. In der ein- und dreiklassigen Schule ist er für einen 5jährigen Vorkursus, der hier in der Mittelklasse seinen Abschluß finden müsse. In der zwei- und vierklassigen Schule giebt er dem 4jährigen Vorkursus, welcher in diesen Anstalten in den Unterklassen zu absolvieren sei, den Vorzug. „Mehrklassige Schulen aber", sagt er, „arbeiten in der Regel unter so günstigen Verhältnissen, daß vier Jahre ausreichen werden, um eine breite und sichere Grundlage zu legen". (Heckenhayn, Lehrb. S. 29).

Wir unsererseits können nicht umhin, diesem Lehrzweige eine erheblich spätere Stelle im Lehrplansystem der Volksschule anzuweisen, und zwar aus folgenden Gründen:

a) Die mathematische Geographie kann sich nur auf einem Reichtum von Erd- und Himmelsbeobachtungen aufbauen, die sich sehr allmählich beschaffen und noch viel allmählicher zu der Klarheit und Sicherheit erheben lassen, deren sie bedürfen, um einem erfolgreichen Unterrichte als feste Stütze zu dienen.

b) Die mathematische Geographie kann nicht auf dem Wege sinnlicher Anschauung, sondern nur auf dem abstrakter, verstandesmäßiger Schlüsse und Schlußfolgen zu ihren Resultaten gelangen. Spekulative Gedankenbewegungen dieser Art kommen im 9. und 10. Lebensjahre zu früh. Das Kind vorzeitig und gewaltsam auf das Gebiet der Abstraktion hinüber drängen, heißt seiner naturgemäßen Entfaltung Hindernisse bereiten.

c) Die mathematische Geographie muß, um zu ihren Resultaten zu gelangen, den Zweifel an der Richtigkeit des Augenscheins im Schüler erwecken; sie muß den Schüler durch diesen Zweifel hindurch zu der Gewißheit führen, daß eine Reihe der augenfälligsten Erscheinungen, wie die tägliche und jährliche Bewegung der Sonne, der tägliche Umlauf des Mondes u. s. w., auf Sinnestäuschung, auf Irrtum beruhe. Es fragt sich, darf man jetzt schon den Zweifel in die kindliche Seele werfen an der Richtigkeit dessen, was es mit eigenen gesunden Augen sieht? Darf es in einem Lebensalter, in welchem das Kind erst recht angefangen hat, mit seinen Sinnen die Welt zu erobern, in welchem ihm sonst stets an das Herz gelegt wird: „Schaue, damit du erkennst, wie es sich verhält!" — darf es in diesem Alter schon heißen: „Es ist nicht so, wie du siehst; es ist, wie du nicht siehst?"

d) Jeder Unterricht, dem nicht ein lebhaftes Interesse entgegenkommt, oder für welchen nicht wenigstens durch die Lerntätigkeit selbst ein solches erweckt werden kann, ist wirkungslos. Für die mathematische Geographie

Digitized by Google

im 3. und 4. Schuljahre kann ein solches nicht gerechnet werden. Es fehlt in dem frühen Schüleralter jede äußere Veranlassung und jedes innere Bedürfnis, sich mit dem Gegenstande zu beschäftigen. Die vornehmste Quelle des Interesses ist noch uneröffnet.

e) Bei dem frühen Anfange mit diesem Unterrichte liegt die Versuchung nahe, den Erdglobus vorzeitig auftreten zu lassen, geschieht das, so ist die völlige Resultatlosigkeit des mathematisch-geographischen Unterrichts unabwendbar. Froh, des lästigen Zwanges überhoben zu sein, zu rein geistigen Anschauungen von außerordentlichen Dimensionen sich empor zu arbeiten, ergreifen die jungen Schüler mit Lebhaftigkeit den ihnen gebotenen sinnfälligen Gegenstand, das Modell der Erde. Aber sie bleiben an demselben haften; sie tragen die gewonnenen Anschauungen nicht auf den wirklichen Gegenstand, die Erdkugel, über. Es erfolgt die völlige Substitution des Zeichens für das Bezeichnete, des Erdglobus für die Erdkugel. „Die Welt ist für die Schüler", nach Rousseauschem Ausdrucke, „ein Globus von Papier". Das schlimmste ist, daß sich diese verkehrte Art der Auffassung auch auf die folgenden Stufen des geographischen Unterrichts überträgt, und infolgedessen Schüler heranwachsen, die bei aller Globus- und Kartengelehrsamkeit von den wirklichen Erdverhältnissen nur sehr vage, unklare Begriffe haben. Auf Grund dieser Erwägungen lassen wir die mathematische Geographie nicht schon im 3., 4., bezüglich 5. Schuljahre, sondern erst im 7. und zwar im Anschluß an die Entdeckungsreisen des Kolumbus, als dem profangeschichtlichen Konzentrationsstoffe dieses Schuljahres, ihren Anfang nehmen. Jetzt sind nicht nur die nötigen Voraussetzungen für das Verständnis vorhanden; es kommt auch noch der besonders wichtige Umstand hinzu, daß der Konzentrationsstoff des 7. Schuljahres, die Geschichte der Entdeckung Amerikas, all die spekulativen Fragen anregt, die in der mathematischen Geographie ihre Lösung finden, und durch welche das Interesse für diese Gegenstände in hohem Maße wachgerufen wird.

In Kolumbus haben die neuen Ideen über die Gestalt des Erdkörpers den großen Entdeckungsplan gezeitigt. Unser Zögling nimmt teil an seiner spekulativen Gedankenarbeit, die ihn für die gründliche Erörterung der Erdgestalt in hohem Maße empfänglich macht. — Kolumbus glaubt, in den entdeckten Inseln Teile von Indien gefunden zu haben. Er hatte sich geirrt; er hatte die Erdkugel für kleiner gehalten, als sie ist. Aber wie groß ist die Erdkugel, und wie weit war er noch von Indien entfernt, als er an die amerikanischen Inseln gekommen war? Wie groß ist der Durchmesser, der Umfang der Erde, und wie läßt sich das ermitteln? — Ganz nahe liegt jetzt die andere Frage: Ist die große, mächtige Kugel, welche frei im Himmelsraume schwebt, in Ruhe oder in Bewegung? Das Endergebnis der angestellten Erwägungen ist die Achsenrotation der Erde. —

Man möchte aber auch die Reisen des Kolumbus und seiner Nachfolger genau verfolgen können; man möchte wissen, wo eine neue Entdeckung zu suchen, bezüglich hin zu verlegen sei; man möchte zur Beherrschung des immer gewaltiger sich anhäufenden Stoffes denselben in einer klaren Übersicht vor Augen haben. Es wird das Verlangen nach einer Abbildung der Erde mit all ihren Ländern, Meeren, Inseln u. s. w. rege. Eine solche Nachbildung setzt aber wieder voraus, daß man genau die Stelle auf der Erde bestimmen könne, an der sich eine Insel, eine Bucht, ein ganzes Land befindet. Wir werden förmlich gedrängt zur geographischen Ortsbestimmung nach Länge und Breite, sowie zum Globus mit dem Gradnetz. — Der Gedanke, die Abbildung der Erde zur leichteren Übersichau auch auf der Karte vor sich zu haben, führt zu den Planiglobien und zu den Landkarten. — Die Verschiedenheit des Klimas in den verschiedenen neu entdeckten Ländern lenkt den Blick auf die Ursachen dieser Erscheinung und damit auf die zweite Bewegung der Erde, die Bewegung derselben um die Sonne u. s. w. Das 7. Schuljahr erscheint hiernach als die geeignetste Stelle für die mathematische Geographie im Lehrplansystem der Volksschule.

2. Der Unterrichtsstoff und die methodischen Einheiten. Selbstverständlich hat sich der Volksschulunterricht auf das Einfachste und Wesentlichste aus der mathematischen Geographie, auf die augenfälligsten, in unsere irdisch-menschlichen Verhältnisse hineinragenden Erscheinungen und deren Erklärung zu beschränken. Die größte Zurückhaltung hat sich, bei der Schwierigkeit der Sache, der Unterricht in den eigentlichen astronomischen Teilen der mathematischen Geographie aufzuerlegen. Als leitender Gesichtspunkt für die Stoffauswahl muß gelten, daß in den Unterricht nur

Digitized by Google

Fragen herangezogen werden dürfen, welche auch dem gemeinen Bewußtsein nahe liegen, und für deren Beantwortung ein inneres Bedürfnis auch beim Schüler vorhanden ist, oder doch leicht geweckt werden kann, und b) die bei ihrer Lösung mindestens eine teilweise thätige Mitarbeit des Schülers zulassen. Ausgeschlossen bleibt alles, was nur wissenschaftliches Interesse hat, mit dem sonstigen Fühlen und Leben der Schüler in keiner Beziehung steht und nur eine dogmatische Überlieferung zuläßt. Für Entdeckungsreisen und Erdumsegelungen, sowie folgeweise auch für die Gestalt und Größe der Erde und für geographische Ortsbestimmungen auf derselben; für den täglichen und jährlichen Sonnenlauf, für Witterung, Tages- und Jahreszeiten bei uns und anderwärts, für den Lauf des Mondes und die Mondphasen; für Sonnen- und Mondfinsternisse und — demnach auch für die diesen Erscheinungen zu Grunde liegenden Bewegungen von Erde und Mond, ist in den weitesten Kreisen, bei Alt und Jung Interesse vorhanden. Ihre Erörterung gehört in die mathematische Geographie der Volksschule. Eine Belehrung dagegen über die Entfernung und Größe der Planeten, der Excentricität ihrer Bahnen, die scheinbare Unregelmäßigkeit ihres Laufes am Himmel; eine Besprechung des Vorrückens der Nachtgleichen (des Platonischen Jahres), des 2. und 3. Keplerschen Gesetzes, des Bodeschen Gesetzes würde in der Volksschule wertlos sein, weil diese Gegenstände nicht unmittelbar in die Interessensphäre der Volkskreise, denen die Schüler angehören, hineinragen, und weil auch zu einem Verständnis dieser Verhältnisse nicht mehr als alles fehlt. Ob die Ungleichheit der (24stündigen) Sonnentage und was damit zusammenhängt, die wahre und mittlere Sonnenzeit und die Zeitgleichung in den Unterricht hereinzuziehen sein werden, wird davon abhängen, ob die Kinder Gelegenheit gehabt haben, mehrere Jahre hindurch zwei genau gehende Uhren, eine Sonnenuhr und eine Turmuhr, vergleichweise zu beobachten. Denn wenn die Thatsache nicht durch die eigene Beobachtung erkannt worden ist, so ist die ganze Frage für die Zöglinge gegenstandlos.

Übrigens wird auch in dem günstigeren Falle die Ungleichheit der Sonnentage doch nur teilweise erklärt werden können, nämlich nur in soweit sie von der Ellipsenform der Erdbahn und dem ungleichförmigen Gang der Erde abhängt; da im weiteren der Zusammenhang dieser Erscheinung mit der Schiefe der Ekliptik sich gänzlich dem Verständnis des Volksschülers entzieht. — Wohl aber liegt bei dem leicht erkennbaren Einfluß von Sonne und Mond auf unsere irdischen Verhältnisse die Frage nach der Größe und Entfernung dieser nachbarlichen Himmelskörper immer nahe; allein auch hier ist die Angabe der Resultate ohne Wert. (vergl. Grundl. 2. Aufl. S. 296 f.) wenn dem Zögling nicht mindestens eine Ahnung davon gegeben werden kann, wie die Forscher zu ihren Resultaten gelangt sind.

Nach diesen Erwägungen dürfte sich für die Volksschule folgender Stoffplan mit seinen 10 Hauptabschnitten empfehlen, die, im Anschluß an den Konzentrationsstoff des Schuljahres, in ebensoviel methodischen Einheiten, je nach Umständen aber auch in einer größeren Anzahl derselben, bearbeitet werden können.

1. Kugelgestalt der Erde. (Woraus man dieselbe erkennen kann.) 2. Größe der Erde nach Umfang und Durchmesser. (Gradmessungen.) 3. Die Erdkugel bewegt sich von Westen nach Osten um ihre Achse. (Erdachse, Lage und Richtung derselben, Pole; Umdrehungszeit. Tag, Stunde; Tag und Nacht). 4. Ortsbestimmungen auf der Erde nach geographischer Länge und Breite. (Äquator, Parallelkreise, Meridiane, erster Meridian; Polhöhe, -Breite, Chronometer zur Bestimmung der Länge). 5. Erdglobus mit Gradnetz. (Die Länder und Meere der Erde auf dem Globus; insbesondere Amerika und Australien im Anschluß an die Entdeckungsreisen.) 6. Abbildungen der Erde auf einer Fläche. (Planiglobien, Landkarten.) 7. Die Erde bewegt sich um die Sonne. (Neigung der Erdachse, Wendekreis, Polarkreise; Jahreszeiten, Tageszeiten, Zonen, Klimate; — Zonenbilder als Lektüre.) 8. Entfernung der Erde von der Sonne. Erdbahn. 9. Der Mond bewegt sich um die Erde und mit der Erde um die Sonne. (Monat, Mondphasen; Richtung seiner Bahn.) 10. Sonnen- und Mondfinsternisse. (Entfernung der Sonne und des Mondes von der Erde; scheinbare und wahre Größe beider; totale und partiale Verfinsterungen.) 11. Der Kalender. (Bürgerliches Jahr: Jahr, Monat, Woche, Tag; Schaltjahr; Mondmonate, Kalendermonate; Kirchenjahr: Ostern; bewegliche und unbewegliche Feste.) 12. Die mitteleuropäische Einheitszeit.

3. Die heimatkundlichen Erd- und Himmelsbeobachtungen. Die dem Unterrichte voraus- und zur Seite gehenden Beobachtungen sind sehr mannigfacher Art, von

Digitized by Google

denen nur die hauptsächlichsten hier angedeutet werden können. Es werden aber angestellt: Beobachtungen im Freien von uns Entgegenkommenden in der Ebene, auf wellenförmigem Boden, in hügeliger Gegend. Beobachtungen vom fahrenden Eisenbahnwagen aus (auf einer Turnfahrt): Es ist, als wären die Telegraphenstangen im Vordergrunde in raschester Bewegung, als flögen sie, entgegengesetzt der Fahrrichtung, an uns vorüber, als bewege sich der Hintergrund der Gegend hinter dem Mittelgrunde hin, als sei die ganze Gegend in Bewegung, als flögen die Wolken in entgegengesetzter Richtung des Bahnzugs am Himmel dahin. Mit verbundenen Augen im Zuge sitzend und vorher erst einigemal im Kreise herum gedreht, merken wir wohl an dem Rütteln und Schütteln, daß es fortgeht, ohne daß wir aber mit Sicherheit die Richtung des Zuges angeben können. Beobachtungen an der Magnetnadel und Bestimmung der Himmelsgegenden mit Hilfe desselben. Beobachtungen am Magneten (er zieht Eisen- und Stahlkörper an); Beobachtung des Falles der Körper. Horizontbeobachtungen von einem Punkte in der Ebene, von einer mäßigen Höhe, von einem noch höheren Punkte, von dem höchsten Punkte der Umgegend aus. Sonnenbeobachtungen (Auf- und Untergang, Ost- und Westpunkt; Tagebogen; Mittagslinie, Meridian; Morgen- und Abendweite, Kulminationshöhen; Tag- und Nachtlängen, Tag- und Nachtgleichen; Sommer- und Wintersonnenwende; Jahreszeiten. Schattenbeobachtungen im Freien (Schattenmesser, Geomon; Sonnenuhr); Schatten, welche in den verschiedenen Stellungen zur Sonne eine dreieckige, viereckige, kreisrunde Scheibe, ein dünner Stab, ein Würfel, eine oblongische Säule, eine Walze, ein Kegel, eine Kugel auf die horizontale Grundfläche (auf eine senkrecht stehende, auf eine schräge Fläche werfen. Schattenbeobachtungen in betreff dieser Körper im Zimmer bei Lampenlicht. — Welche Gestalt hat das Flächenstück, welches von einem Würfel überschaut wird: a) von einem Punkte in der Mitte bezüglich über der Mitte der Deckfläche; in oder über der Mitte einer Seitenkante; auf- oder senkrecht über einer Ecke? Dergleichen Untersuchungen am dreiseitigen Prisma, an der drei- und vierseitigen Pyramide, der Walze, dem Kegel, der Kugel. Temperatur- und Witterungsbeobachtungen (Thermometer, Barometer, Wetterfahne, Windrose.) Mondbeobachtungen. Sternbeobachtungen. In einer kurzen Übersicht und beschränkt aufs Notwendigste ist das mathematisch-geographische Beobachtungsmaterial in dem Kapitel über die mathematische Geographie im „7. Schuljahr“ 2. Aufl. S. 70 zusammengestellt. In größerer Vollständigkeit findet man dasselbe bei Diesterweg (Himmelskunde), Bartholomäi (Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik 1869), Bartholomäi-Heckenhahn (Astronomische Geographie), Heckenhahn (Lehrbuch), bei letzterem zugleich in der Verteilung auf die einzelnen Schuljahre.

Die vorbereitenden Erd- und Himmelsbeobachtungen sind vom dritten Schuljahre an ganz regelmäßig, etwa von acht zu acht Tagen vorzunehmen. Von dem im voraus aufgestellten Plane ist nur abzuweichen, wenn besondere Umstände und Erscheinungen, z. B. eine Sonnen- oder Mondfinsternis, besonders wichtige Tage wie der 21. März, 21. Juni, 23. September, 21. Dezember, die Zeit vor und nach Eintritt des Vollmonds u. s. w. dazu veranlassen. Es kommt weniger auf großen Umfang als auf möglichste Genauigkeit und Schärfe der Beobachtungen an. Jede derselben ist, wenn irgend ihre Natur es erlaubt, so oft zu wiederholen, bis volle Klarheit und Sicherheit in der Auffassung erfolgt ist. Nach Abjolvierung einer Gruppe von Beobachtungen sind die Ergebnisse scharf und bestimmt auszuheben, zu ordnen und in das Beobachtungsbuch einzutragen. Von Zeit zu Zeit findet auf dem Grunde dieser Aufzeichnungen eine Wiederholung der gewonnenen Ergebnisse statt. Mit Schwierigkeiten ist die Veranstaltung nächtlicher Himmelsbeobachtungen verknüpft, da eine ganze Schulklasse jüngerer Schüler nicht leicht spät abends an den gemeinsamen Beobachtungsplatz beordert werden kann. Einigemal im Jahre, besonders zur Winterzeit, wird sich dies aber doch ermöglichen lassen, zumal wenn der Lehrer es versteht, auch den einen und anderen Erwachsenen mit ins Interesse zu ziehen, die ihm alsdann ihre Unterstützung gern gewähren. In einzelnen Fällen empfiehlt sich das andere Auskunftsmittel, diese und jene Erscheinung nur mit einigen Schülern zu beobachten und denselben danach die Aufgabe zu stellen, mit kleineren Gruppen ihrer Mitschüler die Beobachtung ebenfalls vorzunehmen. Bisweilen wird auch die Stellung einer bestimmt formulierten Beobachtungsaufgabe genügen, die Beobachtung zu veranlassen. — Es ist dahin zu streben, auch diesen Teil der Schularbeit in möglichstem Zusammenhange

Digitized by Google

mit dem übrigen Unterricht auftreten zu lassen.

4. Unterrichtliche Behandlung der mathematischen Geographie. 1. Daß die mathematische Geographie in die innigste Beziehung zum Sachunterricht und speziell zu den profangeschichtlichen Gesinnungsunterricht gesetzt werden muß, ist nach dem Konzentrationsprinzip selbstverständlich. Nur ist dabei nicht zu vergessen, „daß auch alles, was an Individualität und Heimat sich anschließt, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen her zugänglich ist, der Konzentration des Unterrichts immer nahe liegt", (Ziller, Jahrbuch 1881, S. 121) und daß vielfach auch Umgang und Erfahrung des Zöglings Anregungen zum Übergang auf einzelne Unterrichtsobjekte und auf ganze Stoffgruppen geben können. Zuweilen kann ein Gegenstand auch infolge des in ihm bereits angeregten Interesses durch die eigene Triebkraft eine kurze Strecke weiter geleitet werden, ohne daß es der erneuten Anregungen von seiten des Gesinnungsunterrichts benötigte. Doch darf auch in diesem Falle die Weiterleitung nicht zu einer Isolierung einzelner Gedankengruppen Anlaß geben.

2. Die mathematische Geographie muß sich durchweg auf anschaulicher Grundlage aufbauen, und alles, was sich auf eine solche nicht gründen läßt, gehört nicht dahin. Doch ist auch zur Anschauung zu rechnen, „was anderwärts gesehen wird, was an das unmittelbar Gesehene angeschlossen, was durch Modelle, Zeichnungen, lebendige Darstellung und andere Mittel anschaulich gemacht werden kann. Denn Manches kann überhaupt nicht und Vieles nicht so beobachtet werden, daß das Wissen schlechthin von allem Historischen frei werden könnte." (Diesterweg, Himmelskunde S. 7.) Bei dem Bestreben, für den Unterricht die anschauliche Grundlage festzuhalten, dürfen nur die künstlichen Hilfsmittel wie Modelle, Zeichnungen, nicht an unrechter Stelle angewendet werden. Über die Nachteile eines vorzeitigen Heranziehens des Globus in den Unterricht ist schon gesprochen worden. Wann soll der Globus aber auftreten? Nicht bevor, sondern nachdem sich der Zögling eine klare Vorstellung des Erdganzen gebildet. Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt. Wir weisen darum den Erdglobus erst von der 7. Einheit an, nach der Erörterung der Erdgestalt und der Achsenrotation, in den Unterricht ein, nämlich erst, nachdem das Bedürfnis nach einer verjüngten Darstellung der Erde und einem bequemen Überblick über ihre Oberfläche erwacht ist. Von da ab wird der Globus gute Dienste thun. Der Schüler hat an ihm den Beweis zu liefern, daß er die Sache verstanden hat. Überhaupt gilt: „Zu den Modellen greift man erst, wenn eine Lehre aufgefaßt ist." (Heckenhayn, Astron. Geographie S. 7.) „Die Modelle sollen dem Schüler eine Probe der Richtigkeit seiner Vorstellungen liefern." (Diesterweg, Himmelskunde, 10. Aufl. S. 23.)

3. Der Unterricht hat in den methodischen Einheiten dieses Gegenstandes im allgemeinen folgenden Gang zu nehmen: An die Spitze der Einheit tritt das Ziel, die Frage, das Problem, das in der Lehreinheit seine unterrichtliche Bearbeitung finden soll, z. B.: Wir haben die Erde als eine frei im Himmelsraum schwebende Kugel kennen gelernt. Aber wie groß mag diese Kugel sein? Auf der I. Stufe (der Analyse) geben die Schüler an, was sie im Bezug auf das Ziel bereits wissen, in dem angezogenen Falle also: Wie Kolumbus über die Größe der Erdkugel dachte; daß er die Ausdehnung Asiens nach Osten hin überschätzte, den Erdumfang aber für viel kleiner hielt, als er ist und wie solcher Irrtum sehr verzeihlich, da noch niemand ganz um die Erde herumgekommen war, und genaue Erdmessungen noch nicht stattgefunden hatten. Aber, heißt es dann, wie groß ist die Erdkugel? und wie weit war Kolumbus noch von China und Indien entfernt, als er an die amerikanischen Inseln gekommen war, die er für Teile Indiens hielt? Wie kann überhaupt die Größe der Erdkugel bestimmt werden? Wie haben wir im geometrischen Unterrichte die uns in demselben vorgelegenen Kugeln ihrer Größe nach bestimmt? Durch Messung ihres Durchmessers, aus dem wir alsdann auch ihren Umfang bestimmen konnten, oder durch Messung ihres Umfangs, aus welchem sich dann mittelst einfacher Rechnung ihr Durchmesser ergab. Die Frage: Werden wir nicht zur Bestimmung der Größe der Erdkugel ebenso verfahren müssen? führt uns auf die II. Stufe (zur Synthese), auf welcher nun das im Ziel aufgestellte Problem unter größtmöglichster Mitbeteiligung der Schüler seine gründliche Erörterung findet. In unserm Falle wird zunächst die spekulative Thätigkeit der Zöglinge in Anspruch genommen, die vorerst zu einem rein negativen Resultate führt.

Digitized by Google

Können wir den Umfang der Erdkugel messen? Ja, wer möchte wohl eine Meßschnur über Meere und Erdteile Tausende von Meilen rings um die Erde herumziehen? Schwierigkeiten, Hindernisse. Und die Messung des Erddurchmessers? Sie ist erst recht nicht möglich; denn wie könnte man mit einem Maßstabe mitten durch die Erde messen? Müssen wir es also überhaupt aufgeben, die Größe der Erde zu bestimmen? Doch nicht. Wir erinnern uns, daß der Kugelumfang ein Kreis ist, den man in 360 gleiche Teile oder Grade einzuteilen pflegt, und dessen Ausdehnung wir auch dadurch bestimmen können, daß wir einen der Grade messen und die Maßzahl desselben mit 360 multiplizieren. Wenn wir nun auch nicht den ganzen Erdumfang wirklich auszumessen vermögen, so gelingt es vielleicht doch, einen Grad desselben zu messen und daraus dann den ganzen Umfang zu bestimmen. Und nun wird durch einen lebhaften darstellenden Unterricht die Gradmessung vorgeführt und das Resultat derselben mitgeteilt. Man hat gefunden ein Grad des Erdumfangs beträgt 15 geographische Meilen (1 Meile = 7420,4 m), der ganze Umfang $360 \times 15 = 5400$ Meilen; und mithin der Durchmesser $\frac{5400}{3,14} = 1719{,}7$ oder rund 1720 Meilen, der Halbmesser $\frac{1720}{2}$ = 860 Meilen. — Auf der III. Stufe (Association) finden mannigfache Verknüpfungen statt, um durch Ähnliches oder Entgegengesetztes die Ergebnisse um so schärfer und zumal auch in begrifflicher Form hervortreten zu lassen. In unserem speziellen Falle stellen wir zusammen, wie wir in der Geometrie die dort behandelten Kugeln nach ihrer Größe bestimmt haben und im Gegensatze dazu in der Geographie die Größe der Erdkugel; warum wir nicht auch dort die Kugelgrößen nach Gradmessungen und hier nicht auch durch Durchmesser- und Umfangsmessungen bestimmt haben? welche Größenverhältnisse sich dort und hier ergeben haben. Die IV. Stufe sondert hierauf das systematische begriffliche Resultat sauber und bestimmt aus, formuliert den sprachlichen Ausdruck für dasselbe und ordnet es in die bereits gewonnenen begrifflichen Reihen ein. In unserem Falle läßt sich der begriffliche Gewinn in folgenden Sätzen zusammenfassen: 1. Die Größe der Erde wird durch Gradmessung bestimmt. 2. Ein Grad des Erdumfangs beträgt 15111 (geographische) Meilen. 3. Der Umfang der Erde beträgt 5400 Meilen. 4. Der Durchmesser der Erde beträgt 1720 Meilen, der Halbmesser 860 Meilen. — Die V. Stufe (Methode) giebt dem Schüler Veranlassung, sein erlangtes Wissen in der Lösung von Aufgaben mannigfach anzuwenden, wobei nicht selten auch noch neue begriffliche Einsicht gewonnen wird. In Bezug auf unseren speziellen Fall heißt es z. B.: a) Ob es unumgänglich notwendig ist, immer gerade einen Bogen von 1 Grad abzustecken und zu messen, oder ob man es auch anders machen kann? b) Wie man auch auf dem Erdäquator Gradmessungen zur Ausführung bringen könnte? c) Wie weit zwei Orte auf demselben Meridian auseinander liegen, wie der eine eine Polhöhe von 50°, der andere von 47,5° hat. d) Wie viel die Erddimensionen in Kilometern betragen. e) Wie lange Zeit ein Eisenbahnzug zu einer Fahrt um die Erde brauchen würde bei gewöhnlicher Zuggeschwindigkeit von 4 Meilen in der Stunde; bei Schnellzugsgeschwindigkeit von 6 Meilen in der Stunde? —

Nach den vorstehenden Ausführungen ist die mathematische Geographie in der Form von Präparationen und Präparationsskizzen behandelt in dem „Siebenten Schuljahre", 2. Aufl. von Rein, Pickel und Scheller (s. Litteratur). — Nicht im Anschluß an die Entdeckungsreisen, aber ganz im Zillerschen Sinne und genau nach den formalen Stufen, in weiterer und gleichmäßiger Ausführung, hat Döhler den Gegenstand bearbeitet in seinen „Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie", eine Arbeit, auf welche wir die Aufmerksamkeit der Lehrer ganz besonders hinlenken möchten (siehe Litteratur).

Litteratur: Rein, Pickel und Scheller, Das 7. Schuljahr, 2. Auflage. Dresden, Verlag von Bleyl und Kaemmerer, 1888. — Döhler, Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Jena, Mauke, 1891. — Auf Herbart-Stoyscher Basis ruhende angesehene methodische Bearbeitungen sind: Bartholomäi, Astronomische Geographie in Fragen und Antworten; neu bearbeitet von Heckenhayn. Langensalza 1881. — Heckenhayn, Methodisches Lehrbuch für den Unterricht in der astronomischen Geographie. Dresden 1883. — Hauptwerk für das Studium des Lehrers: Diesterweg, Populäre Himmelskunde und Mathematische Geographie. Neu bearbeitet von Dr. Wilh. Meyer, Direktor der Gesellschaft Urania und Professor Dr. Schwalbe, Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums in Berlin. 2. Auflage. Berlin.

Digitized by Google

Emil Goldschmidt 1889. (Eine in jeder Hinsicht vorzügliche Neubearbeitung des Diesterwegschen Textes, die sich jeder Lehrer zugänglich machen sollte). — Eine hervorragende Bearbeitung in populär-wissenschaftlicher Form ist ferner: Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. Berlin — Dr. Egstein, Geonomie (mathematische Geographie). Für Lehrer, Studierende und zum Selbstunterricht. Wien, Karl Geroldś Sohn, 1888. (Kein methodisches, sondern ein fachwissenschaftliches Werk, und nur für solche, die etwas tiefer in die Mathematik eingedrungen sind).

Eisenach. A. Pickel.

Mathematische Geographie auf geschichtlicher Grundlage

1. Zur Begründung. 2. Die geschichtlichen Hauptepochen. 3. Der Lehrgang. 4. Schlußbemerkung.

1. Zur Begründung. Wo beim Unterricht von mathematischer Geographie die Rede ist, begreifen wir darunter immer auch die Elemente der Astronomie, soweit sie in der Erziehungsschule gelehrt werden. So gefaßt bezeichnet unser Gegenstand diejenige reale Disziplin, welche nicht nur die vollkommenste wissenschaftliche Gestaltung besitzt, sondern auch mit ihrer Geschichte in die ältesten Zeiten zurückreicht und in dieser ihrer geschichtlichen Entwickelung am durchsichtigsten vorliegt, am klarsten erkannt ist. Daher ist auch bei keinem Unterrichte in so hohem Maße wie hier die Geschichte des Gegenstandes zu verwerten. Das zeigt sich schon darin, daß populäre Darstellungen der mathematischen Geographie und der Astronomie gern die Geschichte der Wissenschaft mit in ihr Bereich ziehen: so Laplace in seiner berühmten Exposition du système du monde, so vor allem unser Diesterweg, dessen populäre Himmelskunde das unterrichtliche Grundwerk für den Gegenstand geworden und bis auf diesen Tag geblieben ist. Er hat es auch erkannt und ausgesprochen, daß die Geschichte der Wissenschaft zugleich den rechten Lehrgang für dieselbe an die Hand gebe, und seinem Beispiel sind dann viele gefolgt, wofür hier nur zwei Belege Platz finden sollen. In Benthin's Lehrbuch der Sternkunde (Vorr. S. IX) lesen wir: „Ähnliche Stufen" (wie bei dem Einzelnen im Fortschreiten von der Anschauung zur Regel und zum Gesetz) „zeigen sich auch in der Kulturentwickelung des Menschengeschlechts und namentlich auch in der Entwickelung der Astronomie. Diese Ähnlichkeit zwischen den Stufenfolgen der Entwickelung des Einzelwesens und den Entwickelungsperioden der ganzen Gattung erscheint nach neueren Forschungen als ein allgemeines Naturgesetz, welches die fortschreitende Entwickelung der Organismen harmonisch regelt — ein Gesetz, welches sich auch wohl klar genug in dem kurzen Auspruch darstellen dürfte: die Entwickelung des Individuums ist in Harmonie mit der Entwickelung seines Stammbaumes. Nach diesen Naturgesetzen muß aber auch die naturgemäße Entwickelung der astronomischen Kenntnisse eines einzelnen Menschen durch die historische Entwickelung der Astronomie vorgezeichnet sein". Ähnlich sagt Prof. Günther in seinen grundlegenden Ausführungen über den Gegenstand (Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts S. 11): „Nahezu jede Wissenschaft gewinnt an Durchsichtigkeit, wenn der Lehrgang sich dem Prozesse des geschichtlichen Werdens anpaßt. Unterstützt durch das gedruckte Wort wie durch dasjenige des Lehrers, macht der jugendliche Geist in kurzer Zeit alle die Stadien einer fortschreitenden Entwickelung durch, zu deren Zurücklegung es beim Menschengeschlechte selbst Jahrhunderte und Jahrtausende bedurfte. Niemand wird in Abrede stellen können, daß dieser Weg, mag er auch systematischen Bedenken unterliegen, ein einfacher und natürlicher sein muß, denn wäre er dies nicht, so wäre er nicht der Weg, den die Menschheit gegangen ist. Ganz ähnlich, wie die phylogenetische Hypothese annimmt, auch das höchst entwickelte Lebewesen müsse in in seinem embryonalen Zustande nach und nach alle die minder vollkommenen Zustände durchmachen, durch welche sich die Art im Laufe von Jahrmyriaden hindurch bewegte, ehe sie das wurde, als was sie in geschichtlicher Zeit erscheint, ebenso halten wir dafür, daß auch der junge Anfänger sich zunächst mit den doch innerlich einfacheren Vorstellungen der ältesten Periode vertraut mache und von Zeitabschnitt zu Zeitabschnitt fortschreite, um endlich auch, wenngleich nur im Miniaturbilde, an der hohen und nichts anderem vergleichbaren Freude Anteil zu nehmen, welche die Geisteshervoen der Neuzeit, ein Kopernikus, ein Kepler, ein Newton empfanden, als es ihnen geglückt war, den über dem kosmischen Dunkel gelegenen Schleier zu lüften, und die Dinge so zu sehen, wie sie wirklich sind. Derjenige aber, dem die Entdeckerleistungen dieser Männer als fertige und fast selbstverständliche Thatsachen durch sein Lehrbuch oder am Ende gar durch das Diktat des

Digitized by Google

Lehrers übermittelt werden, bleibt von solchen Gefühlen unberührt; es geht ihm gerade so, als wenn im historischen Unterrichte die deutsche Geschichte ihren Anfang mit dem Jahre 1870 nehmen wollte". (Vergl. zum ganzen den Art. Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung).

2. Die geschichtlichen Hauptepochen. Die erste Periode umfaßt die Arbeit der vorgriechischen Zeit und schließt auch noch die Anfänge der griechischen Zeit in sich. Sie beschränkt sich auf Beobachtung und namentlich hinsichtlich der Zeit genaue Bestimmung der am gestirnten Himmel unmittelbar wahrnehmbaren Veränderungen. In erster Reihe beteiligt sind daran die babylonischen Chaldäer und die Ägypter, deren Beobachtungsmaterial die wesentliche Basis für die griechische Astronomie bildete. Mit ihr hebt die zweite Periode an, die sich von Pythagoras bis auf Kopernikus erstreckt. Sie schreitet von der (nunmehr weit genauer messend ausgeführten) Beobachtung zur mathematisch konstruierenden und rechnenden Deutung derselben. Ihre erste entscheidende Leistung ist die Erkenntnis der Kugelgestalt der Erde bei Pythagoras. Ihren Höhepunkt bezeichnen die wesentlich der Vorausberechnung der Erscheinungen dienenden Weltsysteme des Eudoxus, Hipparch und Ptolemäus, die durch das ganze Mittelalter festgehalten und weiter ausgebildet werden. Die dritte Periode eröffnet und beherrscht Kopernikus. Er erkennt im heliozentrischen System die wahre Anordnung und Bewegung der Himmelskörper, die durch Kepler noch eine wesentlich genauere und speziellere Bestimmung erfährt. Gleichzeitig macht Galilei, indem er das neuerfundene Fernrohr auf die Gestirne richtet, den Anfang zur physischen Betrachtung der Himmelskörper, die nun in der vierten Periode durch Newtons Entdeckung der allgemeinen Gravitation in den Vordergrund tritt. Die Astronomie wird nunmehr zur Mechanik des Himmels, die dank den erstaunlich vervollkommneten Beobachtungs- und Rechenmethoden eine immer weitere Durchbildung erfahren hat. In unseren Tagen endlich hat die Spektralanalyse auch eine Chemie des Himmels ermöglicht, während gleichzeitig die Vervollkommnung der Fernrohre (dazu Photographie und Dopplersches Prinzip) unser Wissen von den Himmelskörpern immer mehr bereichert und dem Gedanken einer Einheit der Naturvorgänge und Naturgesetze durch das ganze Universum stets neue Stützen gewährt.

Im vorliegenden Zusammenhang wird es genügen, diese vier Perioden geschichtlicher Entwickelung, welche wohl die wesentlichen Hauptstufen astronomischer Erkenntnis und Betrachtungsweise bezeichnen, zu unterscheiden.

3. Der Lehrgang. 1. Die erste Aufgabe, die der Unterricht zu lösen hat, besteht in dem Erwerb derjenigen Kenntnisse, welche die vorgriechische Zeit (wie sie oben kurz genannt wurde) gewonnen hat. Es ist die Stufe der unmittelbaren sinnlichen Anschauung, in die sich der Schüler vollständig einleben muß. Zu dem Zweck gilt es nicht nur allen Verfrühungen vorzubeugen, oder — sofern sie schon eingetreten sein sollten — entgegenzuarbeiten, sondern der Schüler muß dahin kommen, daß er die hauptsächlichen Erscheinungen des gestirnten Himmels in ihrem unmittelbar wahrnehmbaren Ablauf richtig zu beschreiben wisse und sie als die uns zunächst umgebende Wirklichkeit klar und sicher erfasse. So ist denn schon vom ersten Schuljahr angefangen Stand und Bewegung der einzelnen Gestirne zu beobachten und sobald die nötige Fertigkeit dazu vorhanden ist, das Ergebnis schriftlich und durch Zeichnung zu fixieren. Das klassische Muster für solche Beobachtungen bietet noch heute Finger in seiner Heimatkunde, wie denn selbstverständlich der ganze Unterricht auf dieser Stufe ganz in den Rahmen der Heimatkunde fällt.

Die einzelnen Beobachtungen indes genügen noch nicht; sie müssen zusammengefaßt werden und zwar in jener Konzeption, mit welcher die griechische Astronomie früherer und späterer Zeit beständig operiert, und die unserm Bewußtsein eigentlich fremd geworden ist: es ist der Begriff der Sphäre, d. i. einer realen Hohlkugel, an welcher sich die Gestirne befinden. Allerdings wird diese Vorstellung durch den blauen Himmelsgrund mit seinen festen Sternbildern der Anschauung schon recht nahe gelegt, aber sie enthält doch mehr als sich unmittelbar sehen läßt. Es ist bereits eine Art Theorie, eine Zusammenfassung der einzelnen Bewegungen in einen einzigen Vorgang, wenn wir dahin kommen zu sagen: der ganze Himmel dreht sich innerhalb 24 Stunden als Hohlkugel um einen in der Fläche dieser Kugel gelegenen Punkt, bezw. um eine durch denselben gehende Axe. Diese Auffassung versteht und giebt sich keineswegs von selbst, sie muß unterrichtlich erarbeitet werden.

Hierzu bedarf es auch der Veranschau-

Digitized by Google

lichung durch Modelle, wobei man immerhin zunächst für die einzelnen Vorgänge die einfachen Hilfsmittel anwenden mag, wie sie schon Rousseau vorgeschlagen und nachmals Diesterweg eindringlich empfohlen hat (runde Tischplatte mit darüber gestellten Reifen). Zuletzt muß aber doch ein Apparat dazu kommen, der die Drehung der Himmelskugel unmittelbar veranschaulicht. Dazu dient am besten eine aus Draht angefertigte Hohlkugel von genügend großem Durchmesser (in der Weise des Mangschen Universalapparates, nur einfacher und billiger herzustellen), die sich um eine in der Mitte feststehende, den Horizont darstellende Scheibe drehen läßt. Auch die Sonderbewegungen von Sonne, Mond und Planeten (letztere allerdings nur gegen Ende dieser Stufe) werden nun auf den festen Grund des Fixsternhimmels bezogen und an dem genannten Apparat gehörig veranschaulicht. Zu bemerken bleibt noch, daß die Auffassung und Bestimmung der Vorgänge hier nur mit den allgemein üblichen Orientierungsmitteln erfolgt und die eigentliche Kreis- und Winkelmessung noch nicht auftritt.

Somit wäre der Schüler am Schlusse dieser Stufe, welche mindestens die 4 ersten Schuljahre umfaßt, im Besitz folgender Einsichten: die Himmelskugel mit sämtlichen Gestirnen macht täglich eine ganze Umdrehung um den Polarstern (bezw. die durch denselben gehende Axe), die in ihrem oberen Teil von Ost nach West gerichtet ist. Außerdem vollendet der Mond in ungefähr 27 Tagen einen Umlauf durch die Sternbilder des Tierkreises von West nach Ost (Mondphasen). Ebenso die Sonne im Laufe eines Jahres. Die Planeten bewegen sich ebenfalls im Tierkreis, aber nicht nur in der einen Hauptrichtung von West nach Ost, sondern zeitweilig auch von Ost nach West.

2. Der weitere Fortschritt wird durch ein Doppeltes veranlaßt: zunächst durch die Erweiterung des geographischen Gesichtskreises über den heimatlichen Horizont hinaus. In der Geschichte wurde sie gewonnen durch die größeren Reisen, in der Schule erfolgt sie dadurch, daß die Kinder von Ländern hören, in welchen der Stand der Sonne ein anderer ist als bei uns. Im Zillerschen Lehrplan hat schon die Robinsonerzählung recht eindringlich darauf geführt. Hierbei erkennen wir weiterhin aber auch die Nötigung, die uns gleichzeitig durch die nunmehr schärfer ins Auge gefaßten Kalenderprobleme (kürzester, längster Tag, Tag- und Nachtgleiche) nahe gelegt wird, den jeweiligen Stand der Sonne genauer zu bestimmen, als wir es bisher thaten. So führt uns denn hier das unmittelbare Bedürfnis zur Aufstellung des Winkelmaßes, welches auch geschichtlich aller Wahrscheinlichkeit nach aus astronomischen Aufgaben erwachsen ist. Die von uns heute noch benutzte Einteilung des Kreises in 360 Grad rührt von den alten Chaldäern her, welche das Jahr zu 360 Tagen annahmen und wahrscheinlich hierauf ihre Kreisteilung gründeten (Cantor, Geschichte der Mathematik I, 92). Die Messung selbst wird nicht nur durch die verschiedenen Schattenlängen erfolgen, sondern auch direkt mit einem Winkelmeßinstrument in Gestalt eines Theodolits. Hier wird die Entstehung der Winkelgrößen durch Drehung des einen Schenkels unmittelbar veranschaulicht, zudem ist bei den Sternen eine Schattenmessung nicht möglich. So bestimmen wir denn nun genau: Der Polarstern, der einzige (nahezu) unveränderliche Punkt des Himmelsgewölbes steht so und so hoch, die Mittagshöhe der Sonne (deren Messung die Festlegung der Mittagslinie notwendig macht) ist am 21. März, 22. Sept. u. s. w. so und so groß. Damit sind durch eigenes Messen, worauf sehr viel ankommt, die Grundlagen gewonnen für die geometrische Einteilung des Himmels: Pol, Äquator, Wendekreise, Ekliptik. Es versteht sich von selbst, daß wir unser Himmelsmodell dabei wieder beständig gebrauchen und nun vielleicht auch auf den Induktionsglobus die betreffenden Kreise zeichnen, die dann jedenfalls auch in der Ebene zu zeichnen sind. Die Thatsache der verschieden hohen Stellung der Mittagssonne (und entsprechend der Höhe des Polarsterns, die als fixe Größe immer mit herangezogen werden muß) in verschiedenen Gegenden der Erde führt nun zunächst zur Vorstellung einer Krümmung der Erdoberfläche. Dabei kann auch die bei Annäherung eines entfernten Gegenstandes auf einer horizontalen Fläche zu machende Beobachtung berührt werden; nur vergesse man nicht, daß sie sich mit Kindern des Binnenlandes meistenteils nicht einwurfsfrei wird anstellen lassen. Jedenfalls sind hier die gelegentlich beobachteten Mondfinsternisse in ihrer wesentlichen Bedeutung für unsere Kenntnis von der Gestalt der Erde heranzuziehen. Die Hauptsache bleibt aber doch (mindestens für höhere Schulen), daß

Digitized by Google

man gleich hier an die entscheidende Lösung der Frage herantrete, die zugleich die Erdmessung in sich schließt und zwar auf Grund der (allerdings auch nur mitzuteilenden) Beobachtung, daß dem Fortschreiten um gleiche Strecken von Nord nach Süd oder umgekehrt die gleiche Änderung in der Winkelhöhe des Polarsterns entspricht. Die erste Gradmessung durch Eratosthenes (um 200 v. Chr.) wird dabei immer das geschichtliche Prototyp abzugeben haben. Um nun aber für die endgiltige Berechnung die von der neueren Geodäsie gegebenen Daten zu benutzen, nimmt man die schon anderweitig eingeführte Landkarte (am besten die Generalstabskarte der Heimat) und weist auf die horizontalen Parallellinien der Breitenkreise hin: die Zahlen, die dabei stehen, zeigen uns ein Winkelmaß — es ist die von uns beobachtete Höhe des Polarsterns. So können wir denn nun unter Berücksichtigung des betreffenden Maßstabes unmittelbar von unserer Karte ablesen, wie weit wir nach Norden gehen müssen, damit die Polhöhe um eine bestimmte Winkelgröße wachse, woraus sich dann durch einfache Multiplikation die Länge des Meridians berechnet. Der enge Anschluß dieser ganzen Betrachtung an das Kartenbild der Heimat ist für die rechte Ausgestaltung der Vorstellung von der Gestalt der Erde wohl nicht unwesentlich. Dazu erhält die Geometrie für Kreis- und Winkellehre hier Aufgaben und Antriebe, wie sie in solch' konkreter Dringlichkeit anderwärts vielleicht nicht gefunden werden. Wir stehen eben auch hier an einem wichtigen historischen Ausgangspunkt für die Ausgestaltung der betreffenden geometrischen Kapitel, den die Schule ganz besonders zu verwerten in der Lage ist. Ähnlich wie die nordsüdliche ist nun auch die westöstliche Krümmung der Erdoberfläche aus den konkreten Thatsachen, die hier in der Zeitdifferenz der verschiedenen Orte gegeben sind, zu gewinnen. Diese Zeitdifferenz tritt den Schülern in der gegenwärtig allgemein eingeführten mitteleuropäischen Zeit (wenigstens in manchen Gegenden) recht augenfällig nahe. Jetzt erst tritt der Globus auf, wobei es übrigens wieder wesentlich ist, daß schon vorher die thatsächliche Erscheinung des Himmelsgewölbes in dem jeweiligen Horizont der verschiedenen Breiten recht veranschaulicht worden sei. Das geschieht an dem schon bezeichneten Himmelsmodell dadurch, daß dasselbe ebenso wie die in der Mitte befindliche Horizontscheibe für jede beliebige Breite einstellbar ist. Ist dies gehörig demonstriert, so wird nunmehr die Horizontscheibe durch die Kugel, als die Zusammenfassung aller möglichen Horizonte in einer Fläche, ersetzt. Die richtige Durchführung dieser Entwicklung ist natürlich nicht möglich, wenn der Apparat, wie es wohl geschieht, von vornherein mit einer Kugel, an der die Horizontscheibe nur nebensächlich auftritt, versehen ist. Ist das alles recht erarbeitet, so kann man nun — sofern dies an der betreffenden Schule überhaupt vorgenommen wird — auch gleich die Abplattung der Erde behandeln, wie sie sich aus der verschiedenen Länge eines Meridiangrades in niedern und in hohen Breiten ergiebt. Es wird damit die grundlegende Vorstellung von der Gradmessung und ihrer Bedeutung für die Erkenntnis der Erdgestalt nur vertieft und befestigt.

Wie nach ihren räumlichen Beziehungen so werden auch hinsichtlich der Zeit nun erst die Himmelsvorgänge genau messend verfolgt, und zwar etwa soweit, daß die Jahres- und Monatsberechnung zu einem gewissen Abschluß gebracht werden kann.

Das Endziel dieser Unterrichtsstufe bildet nach alledem die mathematisch-geographische Kennzeichnung der verschiedenen Erdgürtel und der Jahreszeiten. Da die Erreichung desselben bei der hier angenommenen Behandlung vor allem ausgiebiges eigenes Beobachten und Messen voraussetzt, das der Natur der Sache nach sich über eine längere Zeit erstrecken muß, so werden diesem Stoff jedenfalls zwei Schuljahre (in der Volksschule etwa das fünfte und sechste) zuzuweisen sein, wobei die Geometrie gleichzeitig die Kreislehre zu behandeln hätte.

3. Die nächste Frage, die es zu beantworten gilt, betrifft die Entfernung und Größe der Gestirne. Sie hat schon die griechischen Astronomen beschäftigt und ist bis zu einem gewissen Grade von diesen auch — freilich mit ganz unzulänglichen Mitteln und darum höchst ungenau — gelöst worden. Uns trat sie als bestimmtes, dringliches Problem wohl zuerst nahe bei Besprechung der Finsternisse. Die Sonnenfinsternisse zeigen, daß der Mond vor die Sonne tritt, also näher ist als diese. Die Thatsache, daß es totale und ringförmige Sonnenfinsternisse giebt, beweist sogar einen Wechsel in der relativen Entfernung der beiden Himmelskörper. Besonders wichtig sind aber die Mondfinsternisse. Sie zeigen den Schatten der Erde. Der Schatten giebt uns wesentliche

Digitized by Google

Anhaltspunkte zur Beurteilung der Form, Größe, Entfernung von Gegenständen. Hinsichtlich der Form haben wir den Erdschatten schon benutzt. Sollte er uns nicht auch über das Größenverhältnis und die Entfernung der dabei beteiligten Himmelskörper etwas sagen? Hiermit werden wir auf Schattenkonstruktionen hingewiesen, die an dieser Stelle jedenfalls einen ganz anderen Wert haben, als wenn sie ohne jeden praktischen Anlaß im ersten Kapitel der Optik auftreten. Um sie freilich auszuführen, müßten wir doch etwas näheres über das Verhältnis von Sonnen- und Monddistanz wissen. Da bieten uns denn wieder die Beleuchtungsverhältnisse — diese Urbilder und Urerzeuger aller Geometrie — eine wenigstens in der Theorie höchst einfache und schon von Aristarch von Samos verwertete Methode. Eine leichte Überlegung zeigt, daß beim ersten oder letzten Mondviertel Erde, Mond, Sonne ein rechtwinkliges Dreieck bilden, wobei der Mond im rechten Winkel steht. Die Messung des Winkels, unter dem wir Sonne und Mond von einander entfernt sehen, genügt somit um die Seitenverhältnisse des Dreiecks festzustellen. Allerdings unterliegt die genaue Durchführung dieser Messung großen Schwierigkeiten, aber wir erkennen doch leicht, daß der betreffende Winkel etwa 90^0 beträgt, was denn eine unendlich große Sonnendistanz im Verhältnis zur Monddistanz ergäbe. Wir werden auch hier kein Bedenken tragen, die richtige Größe jenes Winkels mitzuteilen, und daraus nun durch Zeichnung oder noch besser durch Rechnung — sie kann auch ohne Trigonometrie durchgeführt werden, indem man die kleine Kathete des außerordentlich spitzen Dreiecks durch den zugehörigen Bogen ersetzt — das wahre Verhältnis zu bestimmen, wonach die Sonne 382 mal soweit von uns ist als der Mond. Hieraus ergiebt sich zunächst, daß der Durchmesser des Erdschattens nicht erheblich von dem der Erde selbst abweichen kann, und somit hätten wir denn am Erdschatten ein ganz direktes, im Himmelsraum liegendes Maß, mit dessen Hilfe wir nun sehr einfach Entfernung und Größe des Mondes bestimmen können. Wir werden allerdings — schon im Interesse der Geometrie — auch die direkte Messung durch Triangulierung behandeln und zeichnend oder rechnend (je nach der Stufe der Schule) durchführen, und so eine Bestätigung des erstgewonnenen Resultates finden. Auf das mannigfaltige wertvolle Material, welches dem Geometrieunterricht von hier aus zuwächst, sei wieder nur kurz hingewiesen.

Es ist ein höchst bedeutungsvoller Schritt, den wir mit dieser Messung von Distanzen im Weltraum gethan haben. Die eine Himmelssphäre, mit und an der wir bisher die Gestirne sich bewegen ließen, ist hinfällig geworden: wir brauchen jetzt schon deren mindestens drei für Mond, Sonne und Fixsternhimmel. Dazu kommen nun noch die Planeten mit ihren wechselnden Entfernungen und Bewegungsrichtungen. So werden wir denn in unabweislicher Konsequenz unserer Beobachtungen und Messungen zum Ptolemäischen Weltsystem geführt, welches mit seinen verschiedenen Sphären und Epicykeln über anderthalb Jahrtausende die astronomische Wissenschaft beherrscht und ihren immerhin sehr bedeutenden Leistungen in Vorausberechnung der Erscheinungen zu Grunde gelegen hat. Schon dies wäre Anlaß genug, unsere Schüler mit demselben vertraut zu machen, noch wichtiger aber ist es, daß sie erst vom Ptolemäischen Weltsystem aus die neue Idee des Koppernícus recht verstehen und würdigen können. Dazu aber müssen sie sich in das Ptolemäische Weltsystem vollständig hineingedacht haben, und so werden wir dieser Unterrichtsstufe auch ein volles Jahr zuweisen (in der Volksschule wäre es das siebente) wobei nur zu bemerken ist, daß der betreffende Stoff nicht ganz für sich aufzutreten hat, sondern verwandten Unterrichtsgebieten richtig einzugliedern sein wird.

4. Mochten Altertum und Mittelalter sich auch bei dem Ptolemäischen Weltsystem beruhigen, — wir werden nicht lange dabei stehen bleiben können. Unsere Betrachtungsweise ist eine andere geworden, und zwar zeigt sich dies schon bei den Schulkindern; wir fragen weit eindringlicher und kundiger nach dem Wie? und Warum? So empfinden wir denn nun lebhaft die Schwierigkeiten, welche dem Ptolemäischen System anhaften. Zunächst bloß phoronomisch: läßt sich die ungeheure Geschwindigkeit, welche der Sonnenball danach bei seinem täglichen Umlauf haben müßte, gut annehmen? Dazu kommt aber sofort die physische Betrachtung: was veranlaßt die verschiedenen Sphären neben der eigenen Bewegung, die jeder von ihnen zukommt, zum gemeinsamen täglichen Umschwung mit dem ganzen Fixsternhimmel? Es müßte da eine physische Verbindung angenommen werden, — aber worin soll sie bestehen, und wie ist dann

Digitized by Google

wieder die gesonderte Eigenbewegung jeder Sphäre denkbar? Wie kommen die bloß mathematisch gekennzeichneten Mittelpunkte der Epicykel dazu, ein Bewegungscentrum abzugeben? Wie läßt sich die Bewegung des so ungeheuer viel größeren Sonnenballs um unsere kleine Erde begreifen? Haben wir die Last all dieser Bedenken recht empfunden, so fühlen wir nun auch die befreiende und erlösende Wirkung der Koppernicanischen Auffassung: das majestätische Sonnengestirn nimmt die ihm gebührende centrale Stellung ein und sieht die Planeten mit ihren Monden um sich kreisen. Es ist freilich eine weltumstürzende Vorstellung, die das festeste was wir kennen, der Erde Grund, zu einem rastlos Bewegten macht, die die ursprünglichste Grundlage aller Orientierung über die Welt, das Oben und Unten, beständig wechseln läßt, aber dafür erschließt sie uns eine großartige Einfachheit und Harmonie des Weltbaus und gewährt so unserem Geiste die höchste Befriedigung. Ihre entscheidende Leistung freilich liegt in der vollständig genauen Erklärung der Erscheinungen, die dem Ptolemäischen System keineswegs gelang. Das alles muß dem Schüler deutlich zum Bewußtsein kommen, wenn er sich die neue Lehre von der Erdbewegung recht aneignen soll. Ihre weitere Ausgestaltung durch Kepler wird sich nur in den entwickelteren Schulen behandeln lassen, gehört hierher aber jedenfalls hin, wo sie zugleich dem mathematischen Unterricht mannigfachen Stoff bietet. Ganz besonders ist auf die praktisch wichtigen Konsequenzen der Keplerschen Gesetze einzugehen: Berechnung der Planetendistanzen aus der Umlaufszeit, verschiedene Länge des Sommer- und Winterhalbjahres (in Verbindung mit der Präzession ein Anhaltspunkt für die Erklärung der Eiszeit), die Zeitgleichung. An allen Schulen aber wird die Bestätigung und Erweiterung des Koppernikanischen Systems durch die teleskopischen Beobachtungen Galileis ihren notwendigen Platz erhalten. Die beiden letztgenannten Forscher fordern zugleich zu einer Mitteilung auch ihrer persönlichen Schicksale geradezu auf. Sie zeigen den Zusammenhang der wissenschaftlichen Erkenntnis mit den großen geschichtlichen Vorgängen und führen uns den beginnenden Kampf zwischen zwei Weltanschauungen in einem klassischen Beispiel vor Augen. Inwieweit die direkten Beweise für die Umdrehung der Erde (Pendelversuch, Fallversuch) zur Behandlung kommen sollen, hängt von der Stufe der betreffenden Schule ab. Keinesfalls dürfen sie an den Anfang treten.

Der Natur der Sache nach gebührt diesem Stoff auch ein volles Schuljahr — in der Volksschule das achte, in das er sich hier allerdings noch mit dem nächstfolgenden teilen muß.

5. Es erübrigt nun noch die letzte große Erweiterung unserer Welterkenntnis: Die physisch-mechanische Erklärung der Himmelsvorgänge durch Newtons Gravitationsgesetz. Wir können wenigstens in den höheren Schulen (schon von der achtklassigen Bürgerschule an) unsere Schüler Schritt für Schritt derselben folgen lassen. Die einfachsten Sätze der Kreislehre in Verbindung mit der Einsicht in das Parallelogramm der Bewegungen genügen, den Weg zu berechnen, welchen der Mond in einer Sekunde gegen die Erde zu fällt, und nun brauchen wir die so gefundene Zahl nur mit dem Fallraum der Körper an der Erdoberfläche richtig in Beziehung zu setzen, um alsbald das Gesetz der Kraftverminderung mit dem Quadrat der Entfernung hervorspringen zulassen. Ebenso einfach ist die Rechnung, welche bei der Sonne und bei den Planeten den Massenfaktor erkennen läßt. Hier mündet die Astronomie, die für uns wesentlich Mathematik war, ganz in die Physik ein und wird dieser auch unterrichtlich einzuordnen sein, nur freilich nicht als Anhängsel und Beispielsammlung, sondern als der eigentliche Ausgangspunkt für die physikalische Erörterung. In der That hat ja erst das Zeitalter Galileis und Newtons, zum Teil gerade im Zusammenhang mit astronomischen Problemen, die Grundlagen der modernen Mechanik und damit der Physik überhaupt erarbeitet.

In der Volksschule wird man mit diesem Stoff — der in bescheidenen Verhältnissen natürlich nur ganz populär ohne alle mathematischen Hilfsmittel behandelt werden kann — den Unterricht im wesentlichen abschließen. Die höheren Schulen dürfen natürlich nicht unterlassen, die weitere Durchführung der Gravitationsmechanik (Flutphänomen, direkter Nachweis der Massenanziehung mittelst Pendel und Drehwage, absolutes Gewicht der Erde u. s. w.) vorzunehmen, und schließlich auch den großen Ausblick in die Geschichte des Kosmos, den uns die Kant-Laplace'sche Hypothese eröffnet, ihren Schülern nicht vorenthalten. In diesen Zusammenhang gehören dann auch die spektralanalytischen Untersuchungen und überhaupt alles, was die moderne Forschung an sicheren

Digitized by Google

Ergebnissen über die Natur und Beschaffenheit der Gestirne festgestellt hat. Dabei wird sich immer wieder der geschichtliche Leitfaden nützlich erweisen.

Das Resultat dieses gesamten Unterrichts ist dann das Weltbild, wie es der heutigen Erkenntnis sich darstellt, und die rechte Erfassung und Würdigung desselben durch den Schüler wird dadurch gewährleistet, daß er es nach dem angedeuteten Lehrgang den Hauptstufen der geschichtlichen Entwickelung folgend, Zug um Zug selbstthätig erarbeitet hat.

4. Schlußbemerkung. Es fällt vielleicht auf, daß der Gliederung des Stoffes nicht unmittelbar die oben gekennzeichneten Hauptepochen der geschichtlichen Entwickelung zu Grunde gelegt wurden. Da ist denn zu bemerken, daß die Ökonomie des Unterrichts keineswegs immer der Ökonomie der geschichtlichen Entwickelung entspricht, und daß es verfehlt wäre, von vornherein die unterrichtlichen Abschnitte streng nach den geschichtlichen Abschnitten zu gestalten. Im ganzen indes zeigt die getroffene Aufteilung doch eine gewisse Übereinstimmung mit der Geschichte. Die erste Periode hat in der Geschichte die längste Dauer — ebenso die ihr entsprechende Stufe im Unterricht; dies freilich schon deshalb, weil die ersten Schuljahre hier noch keine intensive Ausnutzung der Zeit zulassen. Daß die griechische Astronomie für den Unterricht in zwei Abschnitte zerlegt wird, ist bedingt durch die grundlegende Bedeutung, welche den betreffenden Beobachtungen und Berechnungen zukommt. Sind dieselben mit dem rechten Erfolg durchgeführt, so fällt uns das Kopernikanische Weltsystem als reife Frucht zu, und auch zur Erkenntnis des Newtonschen Gravitationsgesetzes bedarf es nur der einen entscheidenden Konzeption. Thatsächlich erstrecken sich ja auch diese Epochen in der Geschichte auf kaum zwei Jahrhunderte.

Was die Aufteilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre betrifft, so sollte die genaue Angabe für die achtjährige Volksschule hier die Durchführung des Lehrganges in concreto zeigen. Die höhere Schule hat zwar mehr Zeit zur Verfügung, doch wird man auch hier mit der Behandlung des Gravitationsgesetzes nicht über das neunte Schuljahr hinaus warten dürfen. Der Schüler muß bei Zeiten in diese Grundthatsache unserer Naturerkenntnis eingeführt werden, damit sie ihm recht vertraut und dadurch eben zur Grundlage seiner eigenen Welterkenntnis werde.

Litteratur: Die Geschichte des Gegenstandes behandelt vorzüglich R. Wolf, Geschichte der Astronomie 1877 und Handbuch der Astronomie, ihrer Litteratur und Geschichte. 2 Bde. 1890/92. — Ferner S. Günther, Handbuch der mathematischen Geographie 1890. — Die methodische Behandlung nach den angedeuteten Gesichtspunkten vertreten mehr oder weniger: Matzat, Methodik des geogr. Unterrichts. 1885. — S. Günther in Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts (mathemat. und allg. Geogr.) von Günther und Kirchhoff 1895. — Benthin, Lehrbuch der Sternkunde in entwickelnder Stufenfolge 1872. — Pick, Die elementaren Grundlehren der astronomischen Geographie. 2. Aufl. 1893.

Hermannstadt in Siebenbürgen. J. Capesius.

Mathematischer Unterricht, seine Geschichte

Die Geschichte des mathematischen Unterrichts läßt sich nach zwei Gesichtspunkten beleuchten; sei es in Rücksicht auf die verschiedenen in Betracht kommenden Umstände, wie Stand der Wissenschaft, Lehrerbildung, Stundenzahl, Berücksichtigung der einzelnen Zweige unserer Wissenschaft: und innerhalb dieser einzelnen Betrachtungen historische Entwickelung: oder man stellt die geschichtliche Entwickelung an die Spitze, macht sie zum Einteilungsprinzip und führt innerhalb der einzelnen Abschnitte die Betrachtungen durch. Während der erste Weg uns für ein ausführliches Werk als der einzig richtige erscheinen würde, ziehen wir doch bei dieser kurzen Darstellung den zweiten vor, der gestattet in gedrängterer, dem Wesen des vorliegenden Handbuchs mehr entsprechender Weise eine Übersicht über den Gang der Entwickelung zu geben. Denn von diesem Standpunkte aus bieten sich uns für die Geschichte des mathematischen Unterrichts im wesentlichen drei Perioden dar, von denen die erste etwa bis zum Anfang unseres Jahrhunderts sich erstreckt, während die letzte die neueste Zeit umfaßt, die wie überhaupt auf dem Gebiete des Unterrichts, so auch auf dem unseren wesentliche Umgestaltungen mit sich gebracht hat.

In der ersten Periode war die Lateinschule die einzige höhere Schule; sie ist durch ihren Namen gekennzeichnet: welche Rolle auf ihr der Mathematik — wenn sie überhaupt in Frage kam — zugewiesen war, ist schon aus den äußerlichen Umständen zu erkennen, so z. B. daß der mathematische Unterricht nicht von Fachgelehrten erteilt wurde, daß nur sehr wenige Stunden darauf verwendet wurden, daß

Digitized by Google

nur ganz bestimmte Abschnitte aus den elementarsten Gebieten behandelt wurden.

In der zweiten Periode steht das Gymnasium — alten Stils, wie ich es nennen möchte — im Mittelpunkte der höheren Schulen; es ist die eigentliche und einzige Pflegestätte der gelehrten Bildung, aus ihm allein gehen die hervor, die gelehrte Studien jeder Art zum Lebensberufe erwählen. Daneben reift die Realschule heran, ersteht in schüchternen Anfängen die Bürgerschule, gefördert vor allem dadurch, daß sie dem Bedürfnis der kleinen Städte entgegenkommt. Während das Gymnasium die Mathematik unter die obligatorischen Fächer aufnimmt, aber ihm nur wenige Stunden zuweist und ihm neben dem Mittelpunkte seines Unterrichts, den alten Sprachen, eine ganz nebensächliche Stellung giebt, stellt die Bürgerschule (Realschule) die Mathematik immer mehr in ihrem Lehrplan den übrigen Hauptfächern gleich. Auch das Gymnasium ist in seiner Weiterentwickelung genötigt, die Mathematik als Hauptfach anzuerkennen; aber diesem Gewinn gegenüber ist zu betonen, daß die Realschulen, denen das Jahr 1848 fremdlich gesinnt war, dieser Freundschaft Opfer bringen mußten; 1855 fiel die Berechtigung der Realschulen für das Baufach, 1856 und 1857 für Post- und Forstfach. Zugleich erwachte von neuem die abweisende Haltung der Philologen gegen die Mathematik, viele Realschulen werden unter der Herrschaft dieses Einflusses in Gymnasien umgewandelt.

Die dritte Periode darf wohl vom Jahre 1859 an gezählt werden, wo unter von Bethmann-Hollweg die erste gesetzliche Regelung des neunklassigen Lehrplans für Realschulen geschaffen wurde (immerhin noch 44 Stunden Latein gegen 47 Stunden Mathematik). Seitdem ist die Trennung der höheren Bürgerschulen und Realschulen erfolgt, ist 1870 (7. Dez.) den Realschulen I. Ordnung auch die Berechtigung zur Vorbildung für mathematisches und neusprachliches Studium gewährt worden, ist 1882 der Lehrplan den Realgymnasien gefolgt, ist 1892 endlich die jetzige Ordnung eingetreten (vergl. Lehrpläne u. s. w. 1892).

Gekennzeichnet ist die erste Periode durch den Umstand, daß der Unterricht in der Mathematik so ziemlich Sache des freien Willens war. Die Geschichte des mathematischen Unterrichts kann daher auch in dieser Periode an einzelne bestimmte Namen anknüpfen, Namen von solchen, die an ihren Schulen der Mathematik Eingang verschafften, oder zum Teil selbst sie lehrten. Bekanntlich gehörten zu den 7 freien Künsten auch Arithmetik und Geometrie: doch ist — wie es den Eindruck macht — das Trivium gegenüber dem Quadrivium entschieden bevorzugt worden.

Einer der ersten, der viele Schüler aus Deutschland und Frankreich Mathematik lehrte, war Vittorino von Feltre (1378—1446): sein Lehrbuch waren Euklids Elemente.

Daß es in Deutschland um die Mathematik nicht besonders gut bestellt war, können wir aus dem Verlangen Luthers ersehen, daß Mathematik auf Universitäten gelehrt werden müsse, während wir andererseits allerdings wissen, daß Melanchthon bei Stöffler Mathematik hörte. Jedenfalls war also hier und da wenigstens Gelegenheit zum Studium der Mathematik geboten. Melanchthon war denn auch ein Förderer des mathematischen Unterrichts, wie u. a. aus seinem brieflichen Verkehr mit Baumgärtner hervorgeht, als es sich um Gründung eines Gymnasiums in Nürnberg handelte; aber besonders auch aus seiner Fürsorge für den mathematischen Unterricht auf der Universität Wittenberg.

In Trotzendorfs Schule in Goldberg führt der Lehrplan auch Mathematik an, Hieronymus Wolf (1516—1580) empfiehlt sein Augsburger Gymnasium, weil Sorge getragen sei für Unterricht in Arithmetik, eine Gelegenheit, die sich nur bei wenigen Gymnasien finde. Groß ist die Rolle, die J. C. Sturm (1507—1589) (vergl. Kückelhahn: J. Sturm, Leipzig 1872), der Straßburger Gymnasial-Rektor, in der Geschichte des mathematischen Unterrichts spielt, weil er nicht nur selbst ein hervorragender Lehrer der Mathematik und der Verfasser eines guten und weit verbreiteten mathematischen Lehrbuchs war, sondern auch wegen des großen Einflusses auf Baden, Württemberg und Sachsen. Trotzdem fehlt in dem Lehrplan, den er für das Gymnasium in Lauingen aufstellt, die Mathematik unter den Lehrgegenständen. Als allgemein merkwürdig ist zu erwähnen, daß die Geometrie zu dieser Zeit durchaus im Vordergrunde steht, die Arithmetik erst in der obersten Klasse gelehrt wird.

Im allgemeinen spielt auf den Schulen des 16. Jahrhunderts der mathematische Unterricht eine klägliche Rolle, obwohl auf den Universitäten Mathematik gelehrt wurde.

Bei Francke (vergl. Kramer, Leben Franckes) beginnt der mathematische Unterricht mit Rechnen

Digitized by Google

und geometrischer Anschauungslehre. Er wird erteilt nach Wolfs Grundriß.

Oft war am selben Orte die Einrichtung an den verschiedenen gelehrten Schulen sehr verschieden. Während wir z. B. am Academicum zu Hamburg schon unter Jungius 1652 (vergl. Guhrauer, J. Jungius und sein Zeitalter, Stuttgart 1850) Mathematik und Physik als Lehrgegenstände antreffen, sind sonst die Lehrpläne dort (und in Bremen) sehr zurück und erfahren erst um 1760 (Johanneum) eine Ausdehnung auf Mathematik (Bremen 1765).

In Süddeutschland wird auf dem Gymnasium in Bayreuth schon 1664 Mathematik gelehrt; von Erlangen ist zu rühmen, daß die Mathematik sehr gepflegt wurde. In Stuttgart finden wir 1686 (bei der Umwandlung des Pädagogium in ein Gymnasium illustre) die Mathematik mit vier Stunden wöchentlich vertreten. Auch in die Klosterschulen drang allmählich die Mathematik ein. Mitte des 18. Jahrhunderts etwa ist Mathematik überall ein Gegenstand des Unterrichts. Die Kursächsische Schulordnung von 1773 ordnet an, daß außer der Rechenkunst in den beiden oberen Klassen auch die Anfangsgründe der Geometrie (nach Wolf u. Ernesti) gelehrt werden. Dennoch war um diese Zeit noch immer der Unterricht in Mathematik so ziemlich Sache des freien Willens. Im großen und ganzen standen die Lateinschulen den Fortschritten kühl abwartend, wenn nicht direkt ablehnend, gegenüber, das Ende des 18. Jahrhunderts war in Bezug auf diese Anstalten nicht wesentlich verschieden vom 16.

Fragen wir, in wessen Händen der mathematische Unterricht in jener Zeit gelegen, so finden wir, daß gemäß dem Quadrivium der Kantor der Vertreter des mathematischen Unterrichts ist; nur ausnahmsweise wird er von studierten Mathematikern erteilt (Philantropin in Dessau, Wolfe). Aber schon in dieser Periode wie in weiteren, hat der mathematische Unterricht unter der Feindschaft einzelner einflußreicher Männer zu leiden (z. B. Wolf: Mathematische Demonstrationen habe ich nie geliebt; denn ich sah, daß je ein besserer Mathematiker Jemand war, um so unfähiger zu den besten anderen Künsten).

Neben den Lateinschulen entwickeln sich im 18. Jahrhundert die deutschen Schulen, die Realschulen, auf denen vor allen Dingen gelehrt werden soll, was die nächste Gegenwart, das tägliche Leben bietet und fordert. Die erste Realschule begründete Semler in Halle 1706, ihr folgte die erste bedeutende deutsche Realschule 1747 in Berlin (Hecker). Daß die Mathematik auf diesen Schulen mehr in den Vordergrund trat, ist natürlich; aber diese Schulen litten schon damals unter der Überhäufung mit Lehrstoffen. Dennoch wandte sich die allgemeine Teilnahme diesen Schulen zu, eine große Anzahl ähnlicher Schulen wurden begründet, besonders in Österreich und Bayern, wo allerdings auch heftige Gegner erstanden (Roth, Thiersch).

Für Preußen ist der Übergang von der ersten zur zweiten Periode gekennzeichnet durch die Verfügungen unter Friedrich Wilhelm III.

1810 erschienen die Verordnungen über Lehrerprüfungen (1831 erweitert), 1812 über Maturität (erweitert 1834), 1816 die Lehrpläne (revidiert 1837). Erst von dieser Zeit an datiert eigentlich der wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Lehrerstand: die Theologen werden durch Philologen ersetzt, zu denen allmählich auch Mathematiker, dann Neuphilologen kommen. Der Lehrplan 1816/37 stellt erheblich größere Anforderungen an den mathematischen Unterricht, neben den alten Sprachen wird die Mathematik als Hauptfach bezeichnet und auch demgemäß mit einer ausreichenden Stundenzahl bedacht, die die heutige wesentlich überstieg. Damit aber wurde auch der Widerstand der Philologen gegen die Mathematik von neuem geweckt. Es hat ziemlich lange gedauert, bis dieser Widerstand überwunden worden ist. Die Zahl der Stunden ist im 19. Jahrhundert bei den verschiedenen Wandlungen, die die einzelnen Schulgattungen selbst durchgemacht haben, wie auch für die verschiedenen Anstalten ziemlich gleich geblieben. Das Gymnasium ist über die wöchentliche Anzahl von vier Mathematikstunden nicht hinausgegangen, eine Änderung ist nur — höchst bedauerlicherweise — insofern eingetreten, als in Tertia dem mathematischen Unterricht nur 3 Stunden zugewiesen sind. Auf den Realanstalten ist die Anzahl der mathematischen Lehrstunden naturgemäß eine höhere, niemals aber ist diesem Unterrichtsgegenstand auch nur annähernd die Berücksichtigung geworden, wie etwa dem Latein auf Gymnasien. So hat auch die Mathematik niemals Gelegenheit gehabt, Beweise dafür zu geben, welchen Einfluß sie auf die allgemeine Bildung ausüben kann, wenn ihr Zeit genug gelassen wird.

Neben der wöchentlichen Stundenzahl kommt

Digitized by Google

weiter das Lehrermaterial in Betracht. Hier würde zunächst die Vorbereitung auf der Universität zu erörtern sein, wenn man von den Zeiten absieht, wo der mathematische Unterricht überhaupt von Lehrern erteilt wurde, die für ihren Beruf nach dieser Seite hin wenig oder gar nicht vorbereitet waren. Aber auch in den späteren Zeiten ist der Einfluß der Universitäten auf den mathematischen Unterricht an den höheren Lehranstalten nicht von direkt hervortretender Bedeutung. Erst die Errichtung von mathematischen Seminaren (Schellbach, Berlin) sorgt dafür, daß der angehende Mathematiklehrer auch für seinen künftigen Beruf vorbereitet wird, obwohl noch heutzutage sehr viele Seminare dieser Seite ihrer Wirksamkeit nur ein verschwindendes Interesse entgegenbringen.

Immerhin wurde die Mathematik doch nun von gelernten Mathematikern gelehrt und die Ideen der Wissenschaft fanden so auch ihren Eingang in die höheren Lehranstalten. Eine interessante Epoche bildet der Einfluß der kombinatorischen Schule von Hindenburg zu Anfang dieses Jahrhunderts, ein Einfluß, wie er sich weder vorher noch nachher auf irgend einem Gebiete der Mathematik in den höheren Schulen so deutlich geltend gemacht hat. Ja, nach vielen Beziehungen hin wird nicht mit Unrecht geklagt, daß der Eingang moderner wissenschaftlicher Ideen in die Schule durch die Lehrpläne allzusehr hintangehalten werde.

Von den verschiedenen Disziplinen der Mathematik haben sich einige wohl gesichertes Bürgerrecht erworben. Rechnen, Planimetrie, Algebra bis inkl. Gleichungen zweiten Grades, Trigonometrie, Stereometrie werden auf allen höheren Schulen mehr oder weniger intensiv, mehr oder weniger extensiv, getrieben. Streit erhob sich nur über die Einführung der analytischen Geometrie wie der synthetischen und der Differentialrechnung. Auf allen diesen Gebieten ist man zu bestimmten Normen gelangt, die in den Lehrplänen von 1892 ihren Ausdruck gefunden haben.

Die Methodik des mathematischen Unterrichts hat im Verlaufe der letzten Jahrzehnte ungeheure Fortschritte gemacht; wenn es auch an einer eigentlichen mathematischen Pädagogik noch fehlt (Reidts Anleitung zum mathematischen Unterricht hat doch schon sehr viel geboten, der größte Fehler ist, daß das Buch zu wenig studiert wird), Hoffmanns Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht kann fast als Ersatz gelten und neuerdings gesellen sich dazu die Mathematischen Unterrichtsblätter, das Organ des rasch erblühten Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Die Zahl der Lehrbücher für die verschiedenen Disziplinen ist Legion, zum Studium für den angehenden Lehrer sind die älteren im allgemeinen empfehlenswerter als die neuen in die fest vorgeschriebene Form gegossenen. Hier auch nur einen Namen zu nennen ist ein gewagtes Unternehmen, denn selbst gute Bücher existieren in großer Zahl; aber nicht immer sind es die, die die meisten Auflagen erlebt haben. Die Ministerialverfügungen, die auf der einen Seite die segensreiche Wirkung gehabt haben, daß nicht jeder Mathematiklehrer sein eigenes Lehrbuch benutzt, haben doch andererseits insofern ungünstig gewirkt, als sie die Einführung auch wirklich guter Bücher sehr erschweren. Sehr viel wirksamer wäre es, wenn jeder, der ein Lehrbuch schreiben will, vorher alle schon vorhandenen studieren wollte: oder wenigstens die Rezensionen in den Zeitschriften. Schließlich muß auch auf dem mathematischen Unterrichtsgebiete hingewiesen werden auf die treffliche Übersicht über die neuere Litteratur, die Thaer in Netwischs Jahresberichten nun schon seit einer langen Reihe von Jahren giebt, sowie auf Baumeisters Handbuch IV, 1.

Halle. Schotten.

Mathematik in höheren Lehranstalten

1. Geschichtliches. 2. Die Zwecke des mathematischen Unterrichts. a) Die Mathematik als Hilfswissenschaft. b) Die Mathematik an sich. α) Die Mathematik als angewandte Logik in ihrer Bedeutung für die Selbstkontrollierung des Schülers bei seiner Arbeit. β) Die Mathematik als beweisende Wissenschaft in ihrer Bedeutung für die Ausbildung des kritischen Sinnes. γ) Das Aufgabenmaterial der Mathematik als Mittel der Erziehung zur wissenschaftlichen Selbstthätigkeit. δ) Die Darbietung der Mathematik als System, ein Mittel zur Erzeugung wissenschaftlichen Sinns. ε) Die Bedeutung der Mathematik für die ästhetische Bildung. 3. Methodik. a) Genetischer Aufbau des Systems. b) Das Beweisverfahren. c) Die Aufgaben. d) Die Behandlung zurückgebliebener Schüler.

1. Geschichtliches. Die Geschichte des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands giebt selbst dann, wenn man die Universitäten in diesen Kreis mit einbezieht, durchaus kein Spiegelbild des gleichzeitigen Zustandes der mathematischen Wissen-

Digitized by Google

schaft. Auch wenn man berücksichtigt, daß in Zeiten, denen die Entfaltung des Verkehrs im Sinne der Gegenwart, die Übermittelung jeder wichtigen Entdeckung, eines jeden bedeutenden Gedankens an alle Kulturstätten der Erde mit einer der unmittelbaren mündlichen Mitteilung ebenbürtig zur Seite stehenden Geschwindigkeit völlig fremd war, notwendig ein weiter Abstand zwischen dem Auffinden einer Wahrheit und ihrer Erhebung zu einem der Aufnahme in den Unterricht würdigen Gemeingut des Volkes bestand, bleibt es verwunderlich, wie außerordentlich spät sich die Mathematik zur Bedeutung eines „Hauptfaches" im Schulunterrichte hindurchgerungen hat. Die Thatsache, daß das Auftauchen eines allgemein und ernstlich empfundenen Bedürfnisses die alsbaldige Bereitstellung der zu seiner Befriedigung erforderlichen Mittel zur notwendigen Folge hat, zwingt zu der Folgerung, daß die Frage, die man auch heute noch bisweilen aus dem Munde eines Schülers hört, wozu die Mathematik denn eigentlich nütze, früher eine ausreichende Beantwortung nicht fand. Sie konnte sie nicht finden, weil ein großer Teil derjenigen Gebiete, deren An- und Ausbau den Besitz mathematischer Kenntnisse erfordert, damals noch völlig unbekannt war. Die unmittelbare Verwendbarkeit des Gelernten für die praktischen Zwecke des Lebens aber mußte zunächst den Prüfstein für die Berechtigung eines Lehrens und Lernens abgeben, auch hier konnte sich das zu erhoffende Gute erst an das Bestreben knüpfen, nützliche Güter zu erlangen. Nur aus diesem Gesichtspunkte erklärt es sich, daß das Rechnen, die Arithmetik selbst dann noch vor der Geometrie den Vorrang im Unterrichte behauptete, als die Bekanntschaft mit Euklids Werken längst vermittelt war. Vom rein formalen Standpunkte aus hätten die hier zu findenden klaren und durchsichtigen Beweise doch gewiß einen weit dankbareren Stoff für die Unterweisung von Knaben und Jünglingen dargeboten als der schwerfällige Mechanismus der damaligen Zahlenlehre. Aber selbst der allerbescheidenste Handelsverkehr ist ohne Zählen und Rechnen undurchführbar; eine Schule, die den Bedürfnissen des Volkes dienen wollte, konnte sich der Unterweisung in den Elementen dieser Künste nicht entschlagen. Die ersten Schulen öffentlicher Art, die Klosterschulen, hatten freilich zunächst nur einen Bruchteil der Gesamtheit, den Klerus im Auge; auch dessen Bedürfnisse jedoch waren nicht auf die Geometrie, sondern die Arithmetik in der Form des Computus (vergl. „Arithmetik") gerichtet. Freilich wurde die Priorität des arithmetischen Unterrichts vor dem geometrischen in Deutschland schließlich noch durch eine rein historische Thatsache gefördert, nämlich das frühere Bekanntwerden der arithmetischen Leistungen des Altertums als der geometrischen. Während die institutiones arithmeticae des Boëtius, eine Übersetzung von Nikomachs Arithmetik schon zur Zeit der Gründung der ersten Klosterschulen zur Verfügung standen, wurde die Geometrie des Boëtius, ein Auszug aus Euklid, erst im 10. Jahrhundert durch Gerbert aufgefunden; bis dahin kannte man nur einige praktische Anleitungen aus den Schriften der römischen Gromatiker z. B. über die Flächenberechnung von Dreiecken, Vierecken und Kreisen, und selbst nach Gerbert schöpfte man die geringen geometrischen Kenntnisse noch lange aus dem 6. Buch der Encyklopädie des Martianus Capella, worin nur am Schlusse die geometrische Terminologie der Griechen erläutert wird, im übrigen aber vielmehr Geographie als Geometrie überliefert ist (F. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. Stuttgart 1885).

Ihren äußeren Ausdruck finden die geschilderten Verhältnisse in der Ausschließlichkeit, mit der im Anfang des Mittelalters Werke arithmetischen Inhalts als Lehrbücher für den mathematischen Unterricht auftreten; diese „komputistischen" Lehrschriften verbreiten sich in eingehender Weise meist nur über die verschiedenen Zahlen und ihre komplizierte Darstellung, über die Zahlzeichen der Griechen und Römer und über die römischen Minutien und ihre Zeichen, während das Zählen, die Darstellung von Zahlen mit den Fingern und die 4 Spezies wohl schon im ersten Schulunterricht gelehrt wurden. „Unter Alkuins Schriften findet sich eine Sammlung algebraischer und geometrischer Aufgaben (Alcuini propositiones ad acuendos juvenes), welche beim Rechenunterrichte den Schülern zur Bearbeitung vorgelegt wurden und deren Lösung bereits eine größere Gewandtheit im Rechnen bedingte", z. B. „Ein Hausvater verteilt 100 Scheffel Getreide an 100 Personen. Die Männer erhalten je 3, die Frauen je 2, die Kinder je $^1/_2$ Scheffel. Wieviel waren nun Männer, wieviel Weiber und wieviel Kinder unter dem Gesinde des Hausvaters?" (Specht a. a. O. S. 132.) Die Übung im Auflösen mathematischer Scherz-

Digitized by Google

fragen hat übrigens nicht nur in Alkuins System, sondern wohl in allen besser eingerichteten Klosterschulen eine Rolle gespielt. Alle Konkurrentinnen überragt eine aus der Mitte des 13. Jahrhunderts erhaltene Rätselsammlung, in der Zirri und Tyrri sich Aufgaben stellen (S. Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525. 3. Bd. der Monumenta Germaniae paedagogica. Berlin, A. Hofmann und Comp. 1887. S. 33, 35). Eine Belebung des ermüdeten Interesses mochte wohl bei der Sprödigkeit des Stoffes, wie er damals in den Schulen vorlag, recht wünschenswert erscheinen. Auch ein mit Schlagsteinen zu übendes Denkspiel, die Rhythmimachie, das eine nicht ganz geringe Vertrautheit mit den Proportionen und figurierten Zahlen voraussetzte, wurde in den Klosterschulen gern getrieben und kam der Aneignung der schulmäßig mitgeteilten Wahrheiten zu Hilfe.

Wie naturgemäß die Arithmetik von den mathematischen Wissenschaften als die erste im Laufe der Geschichte auf dem Lehrplan der Klosterschulen erscheint, so behält sie auch bei Vergesellschaftung mit der Geometrie den Vortritt vor dieser und das Übergewicht über sie, ein Verhältnis, das bekanntlich bis auf den heutigen Tag fortbesteht und so lange keine Änderung erfahren kann, als Zählen und Rechnen von allgemeinerer Bedeutung für die Menschheit ist als die Kenntnis der Kongruenzsätze. Die mathematischen Studien in den Klosterschulen des 9., 10. und 11. Jahrhunderts begannen mit dem der Arithmetik, zuerst des eigentlich zahlentheoretischen Teils (mehr eine Art Zahlenmystik), dann des praktischen Rechnens. Auf die Zeiteinteilung der verschiedenen Völker und die Berechnung des Kalenders wurde großes Gewicht gelegt. Vor dem Beginn des Geometriestudiums verließen programmgemäß alle die den Kursus, welche sich dem Recht oder der Heilkunde zu widmen gedachten. Mit der Geometrie ward Kosmographie und Naturkunde verbunden. „In der Arithmetik bezog sich der Lehrer mit Vorliebe auf Boëtius und Isidorus, während der Lehrbegriff des Cassiodorus, wiewohl nicht unbekannt, aus der Schule selbst ganz ausgeschlossen gewesen zu sein scheint.“ Aus Boëtius lernte der Schüler nicht das eigentliche Rechnen, vielmehr machte ihn derselbe nur mit den Eigenschaften der Zahlen im allgemeinen und im besonderen bekannt. „Der Computus, welcher zunächst natürlich noch ohne Beziehung auf Chronologie gelehrt werden mußte, stützte sich in der Hauptsache auf Beda.“ „Jedenfalls wußten die Klosterschulen in ihren guten Zeiten noch nichts von Stellenwert und Null; im 9. und 10. Jahrhundert herrschte an ihnen noch der schwerfällige Computus mit altrömischen Zahlzeichen vor, und von der 2. Hälfte des 10. Säkulums ab lernte der Schüler mehr und mehr die durch Gerbert neu eingebürgerte Kolumnenrechnung kennen.“ Für das Rechnen waren die Lernenden in der früheren Zeit wahrscheinlich mit Wachstäfelchen versehen. „Die Griffel der kleinen Rechner waren jedenfalls oben spatelförmig abgeplattet, um bequem mit ihrer Hilfe die obere Schreibfläche wiederherstellen zu können.“ (Günther a. a. O. S. 63—70.) Die Fingerrechnung wurde eifrig gepflegt und das Einmaleins im Chor hergesagt wie heute. Sogenannte Faulenzer oder Rechenknechte d. h. besondere Zeichen und Namen für gewisse Brüche, die römischen Minutien und das Tabellenwerk des Victorius, aus dem Vervielfältigungen sowohl ganzer als gebrochener Zahlen in großer Ausdehnung entnommen werden konnten, erleichterten die Schwierigkeiten des Rechnens. Als Wiedererwecker des Kolumnenrechnens, bei dem auf einer mit blauem Sande zu bestreuenden Tafel Striche in bestimmter Anordnung gezogen wurden, wird Gerbert gefeiert. Das neue Rechenverfahren des Arabers Mohammed ben Musa Alchwarizmi, der Algorismus oder Algorithmus, welcher sich durch bewußte Anwendung der Null auszeichnet, fand seine Einführung im Abendlande namentlich durch die Kompilation des Sacro Bosco. Beim Addieren und Subtrahieren verfuhr man seitdem im allgemeinen wie in der Neuzeit, während das Multiplizieren meist noch abazistisch vollzogen wurde. (Günther a. a. O. S. 89—109.) Wesentlich niedriger als an den kirchlichen war bis zum Jahre 1500 das Unterrichtsziel an den städtischen Schulen gesteckt, an denen eigentliche Mathematik nur in einzelnen Ausnahmen gelehrt wurde und selbst der gewöhnlichste Unterricht im Zifferrechnen wegen Mangels an geeigneten Lehrkräften häufig nicht erteilt werden konnte (Günther a. a. O. S. 132—134). Wohlhabende Leute ließen im 12. und 13. Jahrhundert das durch die Bedürfnisse des Handels und der Staatsverwaltung geforderte Maß von Kenntnissen im Rechnen ihren Kindern durch Privatlehrer mitteilen, und „mit der

Digitized by Google

Zeit wurde es üblich, daß erfahrene Männer sich in einer größeren Stadt niederließen und eine private Schule errichteten". Aus dem Jahre 1483 stammt das erste deutsch geschriebene Rechenbuch von Heinrich Petzensteiner, und mit dem Jahre 1500 beginnt die Zahl der Rechenbücher sich zu vervielfältigen. Die deutschen Rechenmeister lehrten das mechanische Rechnen, das Rechnen auf der Linie an einer Art Rechenmaschine und das rein intellektuelle Rechnen, das Rechnen mit der Feder, das dem Geiste nach durchaus das Rechnen der Gegenwart ist. Auf die Einprägung des Einmaleins wurde ein Hauptgewicht gelegt. Die einfache und zusammengesetzte Regel de tri betrieb man völlig mechanisch. Das „Progredieren und Radizieren gehörte während des ganzen 16. Jahrhunderts in den Kreis des elementaren Rechnens, aber die Dezimalbrüche blieben noch den Astronomen überlassen. Die Regeln pflanzten sich in starren, zunftmäßigen Formen vom Lehrer auf die Schüler fort, ohne daß der Verstand dabei mehr als eine untergeordnete Rolle zu spielen gehabt hätte (Günther a. a. O. S. 292—324).

Ein wesentlicher Fortschritt der geometrischen Durchschnittsbildung wurde durch Gerbert eingeleitet. Sein in den Jahren 981—983 zu Papier gebrachter Lehrbegriff der Geometrie blieb bis zur Wiederauferstehung des Euklides jedenfalls das didaktische Normalwerk des Mittelalters. Doch war die Anzahl jener Kloster- und Stiftsschulen, deren Scholaster den gesamten Wissensinhalt der Gerbertschen Geometrie in den Unterricht überführten, gewiß keine große (Günther a. a. O. S. 114 bis 120). Der Ruhm, das Auflösen mathematischer Aufgaben zuerst in seiner ganzen Bedeutung erkannt und gewürdigt zu haben, gebührt Regiomontan. In seinem Briefwechsel mit drei gleichgesinnten Freunden ist eine Fülle reichster Anregung nach dieser Seite hin niedergelegt und finden sich planimetrische Konstruktionsaufgaben, die noch heute zum eisernen Bestand jedes Beispielbuchs gehören (z. B. △ aus $a + b + c$, α, β; aus a, h_a, b : c; $a - b$, h_a, $s_a - s_b$). Der ebenen und sphärischen Trigonometrie erteilte er eine Form, an welcher die 2 Jahrhunderte bis zu Euler nichts zu ändern fanden (Günther a. a. O. S. 243 bis 246). Ende des 15. Jahrhunderts brachte Ratdolt den Druck mathematischer — insonderheit geometrischer — Schriften auf eine bis dahin nicht erreichte Höhe, „ja man kann ihn recht eigentlich als den Vater der Kunst, Figuren in den Text zu drucken, bezeichnen" (Günther S. 278). Der Hauptteil des Volkes mußte sich aber die zum Betriebe gewisser Geschäftszweige unentbehrliche Bildung aus eigener Initiative erwerben. Hierher gehört die Visierkunst der Aichmeister, wie sie jedes größere Gemeinwesen besaß, das Gewerbe der Mechaniker und Kunstschlosser, der Büchsenmacher, der Feldmesser, die Kunst des Malers, die Baukunst, an deren Jünger das allmähliche Auftreten des Spitzbogenstils vom 13. Jahrhundert an höhere Anforderungen stellte. „Die Bauhütte war der Ort, in welcher junge Adspiranten des Handwerks von Meister und Polier mit den geometrischen Regeln bekannt gemacht wurden, die ihnen zur Erlangung höherer Kunstfertigkeit unentbehrlich und irgendwo anders nicht zu lernen waren. Die regulären Vielecke waren den Gotikern genau bekannt. Der erste gedruckte Lehrbegriff der Geometrie in deutscher Sprache gehört noch dem 15. Jahrhundert an; es ist die „Geometrie deutsch", eine anonym erschienene kleine Quartschrift in 6 Blättern. Neben den Interessen des Steinmetzgewerks finden darin auch diejenigen der „Plattner" oder Harnischmacher Berücksichtigung. „In Dürers Anleitung zur Geometrie (zum erstenmale 1525 gedruckt, erblicken wir die Krönung des wissenschaftlichen Gebäudes, welches im 14. und 15. Jahrhundert von den Praktikern des Bau- und Kunsthandwerks aufgeführt war" (Günther a. a. O. S. 327—361).

Einen Wendepunkt in der Geschichte des mathematischen Unterrichts in Deutschland bezeichnet nach Günther das Jahr 1525 insofern, als es den mathematischen Unterricht auch in der Volksschule inauguriert, in ihm sich die erste urkundlich nachweisbare Bestellung eines eigenen Lehrers für Mathematik an einer deutschen Mittelschule vollzieht (Schöner an das Ägidiengymnasium zu Nürnberg), endlich in ihm das eben erwähnte Lehrbuch Albrecht Dürers erscheint, das wir als konsolidierten Kern einer Jahrhunderte hindurch gepflegten geometrischen Tradition, die neben der gelehrten Fachunterweisung herlief, anzuerkennen haben.

Es wäre jedoch durchaus verkehrt, von hier aus einen plötzlichen oder auch nur allmählich, aber merkbar zunehmenden Aufschwung des mathematischen Unterrichts zu datieren. Die im Laufe des 16. Jahrhunderts erscheinenden Organisationsentwürfe, Schul- und Kirchen-

Digitized by Google

ordnungen weisen zwar meist der Mathematik eine Stelle im Lehrplan an, aber die Ausführung der Vorschriften wird wohl häufig in den Anfängen stecken geblieben sein. Namentlich die im Anschluß an die humanistisch-protestantische Reformation des gelehrten Unterrichtswesens entstehenden Gymnasien schenkten der Mathematik nur geringe Aufmerksamkeit.

Mit Nachdruck genannt wird sie dagegen für die im 17. Jahrhundert entstehenden Ritterakademieen. Doch hatte auch dies nur einen ganz äußerlichen Grund; das neue Bildungsideal des 17. Jahrhunderts war der vollkommene Hofmann und dieser mußte neben anderem die Kenntnis der modernen Wissenschaften besitzen, zu welchen nach dem Auftreten eines Copernicus und Galilei, in den Zeiten eines Kepler, Leibniz, Descartes und Newton die Mathematik gehörte; die Anwendungen der Mathematik waren es, was man dabei vorzugsweise im Auge hatte. Ähnliche Bestrebungen zeigen sich während des 18. Jahrhunderts auch an den gelehrten Schulen, wo die „galanten" Disziplinen, Mathematik, Physik u. s. w. zunächst wenigstens in Privatkursen erscheinen. Doch wird von dem Berliner Propst G. J. Reinbeck noch folgendes Urteil über die Schulen vom Jahre 1740 angeführt: die Rechenkunst wird sehr sparsam getrieben, die Meßkunst ist auf den allermeisten Schulen eine unbekannte Sache (Specht a. a. O. S. 417).

Ein wesentlicher Fortschritt trat erst unter der Regierung Friedrich Wilhelm III., zunächst in Preußen, ein. Nach dem preußischen Lehrplan von 1816 hat der Gymnasialunterricht 3 Hauptgegenstände: Lateinisch, Griechisch und Mathematik. „Von den Wissenschaften muß besonders Mathematik hervortreten und ihre Stundenzahl der des Lateinischen und Griechischen auf allen Stufen gleich sein oder doch nahe kommen." Das beigegebene Schema weist in den beiden oberen Klassen der Mathematik 6 Stunden zu. Vermutlich ist aber diese Ausdehnung des mathematischen Unterrichts nie allgemein durchgeführt worden, schon weil es an den Lehrern dafür fehlen mußte. Nach dem Zirkularreskript von 1837 erhält Mathematik und Rechnen in dem 9jährigen Gymnasialkursus im ganzen 33 Stunden. Die bayerische Schulordnung von 1854 bewilligt für das 8klassige Gymnasium sogar nur 3 Stunden in allen Klassen. Durch die preußischen Lehrpläne von 1882 erhielt die Mathematik einen propädeutischen Kursus in der Quinta. Die Neuregelung des mathematischen Unterrichts an allen höheren Schulen durch die letzten preußischen Lehrpläne von 1891 bedarf hier keiner näheren Ausführung. Gegenüber dem Übereifer, der im Anfang unseres Jahrhunderts eine wahre Hochflut von mathematischem Lehrstoff über diese Schulen hereinführte, bekunden sie ein weises Maßhalten, nur die für das Gymnasium beliebte Stoffverteilung, welche die Kontinuität des Unterrichts vollkommen zerreißt und das Gehirn des Unterschundaners in ein überfülltes Warenlager verwandelt, das auf baldige Räumung wartet, erfährt mit Recht fast allgemeine Verurteilung.

2. Die Zwecke des mathematischen Unterrichts. Die voranstehende geschichtliche Übersicht hat gezeigt, daß die Einführung der Mathematik in den Schulunterricht einem gefühlten Bedürfnis der Gesellschaft entgegenkam. Hieraus folgt nicht, daß die Behandlung des einmal aufgenommenen Unterrichtsgegenstandes nur der Erreichung eines praktischen Zweckes angepaßt worden sei. Die Behauptung und wachsende Bedeutung seiner Stellung im Lehrplan aber gründet sich auf seine Unentbehrlichkeit für das materielle Leben. Mit dem Wechsel der Ansichten über das Unterrichtsziel überhaupt verknüpfte sich ein Wandel der Anschauungen über den Wert der Mathematik für die Schule; Überschätzung und äußerste Geringschätzung erscheinen gleicherweise auf dem Plan, sobald man den Standpunkt der formalen Bildung einzunehmen begann, aber das Notwendige behauptete sein Recht auch gegenüber den wuchtigsten Angriffen. Es ist demnach nicht die Bekundung eines hohlen Banausentums, sondern Achtung vor der Macht der geschichtlichen Thatsachen, wenn wir bei einer Untersuchung der Ziele des mathematischen Unterrichts von den praktischen ausgehen.

a) **Die Mathematik als Hilfswissenschaft.** Um aber von vornherein jede Mißdeutung, denen das Wort „praktisch" wegen seiner häufigen Entgegensetzung zu „ideal" ausgesetzt sein könnte, auszuschließen und um auch dem verschwommenen Gegensatze von formaler und materialer Bildung aus dem Wege zu gehen, benutzen wir bei Aufstellung jener Ziele eine andere Art der Unterscheidung und betrachten erstens die Bedeutung, welche die Mathematik als Hilfswissenschaft hat, zweitens diejenige, die ihr als Lehrgegenstand an sich zukommt. Den Rang einer Hilfswissenschaft nimmt die Mathematik überall da ein, wo ihre Methoden, Mittel

Digitized by Google

und Ergebnisse auf einen, irgendwelchem anderen Gebiete entnommenen Inhalt, der als mathematische Größe ausdrückbar ist, angewendet werden, wo sich also das Interesse wesentlich diesem Inhalte zukehrt. Es fragt sich demnach, ob es unter den hierher gehörigen Objekten solche giebt, deren Berücksichtigung sich die Schule, wenn sie ihrer Aufgabe gerecht werden will, Menschen heranzubilden, die als brauchbare Mitglieder der Gesellschaft die Mitarbeit an allen Kulturaufgaben der Gegenwart zu übernehmen oder ihr wenigstens mit teilnehmendem Verständnis zu folgen vermögen, nicht entschlagen darf und vor allem, ob die volle Erreichung ihres Zwecks von der Anwendung der Mathematik auf jene Objekte abhängt. Man braucht diese Frage nur aufzuwerfen, um einer bejahenden Antwort sicher zu sein. Wer ohne Kenntnis des Zählens und Rechnens in die heutigen Verkehrsverhältnisse hineingestellt würde, müßte wie ein verlassenes Wrack auf den Wogen des Lebens umhertreiben, um bald völlig zu zerschellen und zu versinken. Aber auch mit diesen Kenntnissen stellt er noch ein höchst mangelhaft ausgerüstetes Fahrzeug vor, das höchstens zur Küstenschiffahrt bei gutem Wind und Wetter tauglich ist. Die sozialen Probleme, welche jetzt im Vordergrund des Interesses stehen und die Schärfe ihrer Zuspitzung der groben Unwissenheit der großen Masse ebenso sehr wie der von vielen sog. Gebildeten verdanken, können nicht durch verschwommene Phrasen gelöst werden, und auch der redlichste Wille, das Mögliche zu gewähren und mit dem Erreichbaren sich zu begnügen, tappt ohne Thatkraft im Dunkeln, solange kein sicheres Wissen von dem Möglichen und Erreichbaren vorhanden ist, solange die nationalökonomische Bildung der Mehrzahl der Volksgenossen auf dem bisherigen niedrigen Niveau bleibt. Die Erfüllung des vielfach geäußerten Wunsches, die Sozialpolitik unmittelbar zu einem Unterrichtsgegenstand zu machen, stößt auf schwere Bedenken. Aber es wäre schon ein großer Fortschritt und obenein die unerläßliche Vorbedingung für eine solche Erweiterung des Lehrplans, wenn Zinseszins und Rentenrechnung, die Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Funktionsbegriff in seiner einfachsten Gestaltung auch den Volksschulen nicht fremd blieben. An ihre Durchnahme ließe sich eine Besprechung der wichtigsten volkswirtschaftlichen Lehren, soweit es für den angedeuteten Zweck nötig erscheint, in rein sachlicher Weise anknüpfen, während in besonderen für den Gegenstand angesetzten Lektionen der Parteistandpunkt des Lehrenden sich schwerlich ganz in den Hintergrund drängen ließe, und auch abgesehen hiervon der Erfolg von vornherein schon dadurch zweifelhaft werden müßte, daß man vielfach die Absicht merken und sich dadurch verstimmen lassen würde.

Über die Bedeutung der Naturwissenschaften für das Leben der Gegenwart braucht hier kein Wort verloren zu werden, der Nachweis der Notwendigkeit, den Schüler mit den wesentlichsten Gedanken und Ergebnissen derselben vertraut zu machen, gehört an einen anderen Ort (vergl. die Artikel Chemie, Naturwissenschaft, Physik). An dieser Stelle ist nur hervorzuheben, daß eine Verzichtleistung der Physik und der Chemie auf die Hilfe der Mathematik einem Selbstmord gleichen und ihre entsprechende schulmäßige Behandlung den Schüler in den Besitz eines Torso setzen würde, dessen Verweisung unter das alte Gerümpel in der Mehrzahl der Fälle gewiß nur eine Frage der Zeit wäre, an dessen selbständige sachgemäße Ergänzung sich kaum Einer wagen dürfte. So wertvoll für die Zwecke des Unterrichts in den Naturwissenschaften auch gerade die Art und Weise der Feststellung ihrer Resultate ist, so wenig darf doch darüber die Wichtigkeit dieser Resultate selbst vergessen werden; ein physikalisches oder chemisches Gesetz verdient aber diesen Namen nicht, solange es sich der mathematischen Formulierung entzieht, ganz abgesehen davon, daß es gerade in dieser Formulierung sich dem Gedächtnisse am leichtesten, sichersten und dauerndsten einprägt. Die mathematische Entwickelung physikalischer Theorieen muß freilich der Hochschule überlassen bleiben, da sie mit den elementaren Mitteln, auf deren Bereitstellung sich die höhere Schule der Natur der Sache nach beschränken muß, nicht zu beschaffen ist, sie kann es aber auch ohne daß dem pädagogischen Endzweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts irgendwelcher Abbruch geschieht schon deshalb, weil die Theorieen sich von jeher als vergänglich erwiesen haben und im Fortschritt der Wissenschaft eine von der anderen abgelöst worden ist, während die ewigen Gesetze der Natur den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht darstellen.

b) **Die Mathematik an sich.** Daß die Mathematik auch an sich ein wertvoller Unterrichtsgegenstand sei, ist in neuerer Zeit von einer Richtung, als deren Führer A. Richter (vergl.

Digitized by Google

die Programm-Abhandlung des Matthias Claudius-Gymnasium in Wandsbeck 1891) betrachtet werden darf, ernstlich bestritten worden. Von der Thatsache ausgehend, daß die an einem bestimmten Stoffe erworbene „formale Bildung“ oder, wie wir deutlicher sagen wollen, die an bestimmten Stoffen gewonnene Übung und Ausbildung der verschiedenen geistigen Fähigkeiten und Thätigkeiten, die Schulung im logischen Denken und der Beherrschung der logischen Operationen, durchaus nicht auf beliebige Stoffe übertragbar ist und unter dem Hinzufügen, daß die der Mathematik nachgerühmte logische Vollkommenheit nur für die Beweise zutreffe, während der mathematische Lehrstoff nicht als ein mustergiltiges System hingestellt werden dürfe, gelangt Richter zu dem Schlusse, daß bei jedem Unterrichtsgegenstande, also auch der Mathematik, nicht das Können, sondern das Wissen der Hauptzweck sei, allerdings nicht ein mit dem mechanischen Gedächtnis aufgespeichertes, sondern die mit vollem Verständnis und regem Interesse nach den Forderungen des erziehenden Unterrichts aufgenommenen Kenntnisse. Daß die Mathematik als wesentliches Bildungsmittel auf höheren Lehranstalten beizubehalten ist, soll sich nach ihm nur aus ihrer Unentbehrlichkeit für die Naturwissenschaften und insbesondere die Physik ergeben.

α) **Die Mathematik als angewandte Logik in ihrer Bedeutung für die Selbstkontrollierung des Schülers bei seiner Arbeit.** Es mag nun ohne weiteres zugegeben werden, daß die Begründung des Wertes der Mathematik als Unterrichtsgegenstand durch den Hinweis, daß sie als krystallisierte Logik das beste Mittel der Erziehung zum folgerichtigen Denken sein müsse, eine verfehlte ist. Sie ist es schon deshalb, weil bekanntlich selbst die gründlichste Bekanntschaft mit den verschiedenen Formen des Urteilens und Schließens durchaus nicht vor schiefen Urteilen und falschen Schlußfolgerungen schützt; denn, wie Becker (Die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums. Eine pädagogische Untersuchung von Joh. Karl Becker. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883) treffend bemerkt, entstehen die meisten Irrtümer nicht durch falsche Schlüsse aus richtigen Prämissen, sondern durch richtige Schlüsse aus falschen Prämissen, und demnach ist das Urteil, welches als Prämisse dient und die dazu erforderliche richtige Beobachtung, nicht der Schluß die Hauptsache bei einer Gedankenverbindung. Nichtsdestoweniger liegt in dem streng logischen Aufbau der mathematischen Beweise doch ein recht wertvolles erzieherisches Moment der Mathematik. Nirgends sonst ist es so leicht wie hier, dem Schüler Art, Grund und Folge etwaiger Irrtümer klar zu machen, in keiner anderen Schuldisziplin wird er sich selbst so sicher vor der Begehung von Fehlschlüssen schützen können, da nirgends sonst ihre Aufdeckung in so fest vorgezeichneten Bahnen sich bewegen kann wie hier. Eine sprachliche Aufgabe läßt sich richtig oder fehlerhaft behandeln, eine mathematische darf von einem Schüler, wenigstens in den oberen Klassen, niemals falsch, sie muß entweder richtig oder gar nicht gelöst werden. So kommt dem Schüler hier die Grenze, aber auch die Weite seines Könnens und seiner Erkenntnis zum vollen Bewußtsein, ein gewiß nicht zu unterschätzender Faktor in der Charakterbildung.

β) **Die Mathematik als beweisende Wissenschaft in ihrer Bedeutung für die Ausbildung des kritischen Sinnes.** Fast noch wertvoller als durch die Form ihrer Beweise wird die Mathematik für den erziehenden Unterricht durch die unerbittliche Strenge, mit der sie für ihre Lehrsätze überhaupt Beweise fordert. Gerade hierdurch bildet sie im Verein mit der Naturwissenschaft ein einzig in seiner Art dastehendes Bildungsmittel der kritischen Betrachtung all' desjenigen, was in den Gesichtskreis eines Menschen kommen kann. Freilich wird eben um dieser Wirkung willen die Mathematik von nicht wenigen gefürchtet und selbst gehaßt, auf sie soll wohl auch eigentlich die mißvergnügte Bezeichnung der Mathematiker als trockener Verstandesmenschen zielen. Es ist der Standpunkt desjenigen, der Ursache hat, der Kritik aus dem Wege zu gehen oder gewöhnt ist, alles kritiklos hinzunehmen. Eine gesunde Kritik ist kein pietätloses Nörgeln, sondern eine objektive Prüfung, die bei der Verfolgung des Unwahren und Schlechten bis in seine äußersten Schlupfwinkel notwendig auf die vorher verborgenen Quellen des Wahren und Guten stoßen muß. Man hat unser Zeitalter oft ein kritisches genannt; in diesem Sinne kommt ihm der Name aber sicherlich nicht zu. Erst wenn sich der breitesten Schichten des Volkes ein freier kritischer Sinn bemächtigt haben wird, erst dann, wenn jeder es für seine Pflicht hält, auch nach den Beweisen für solche Behauptungen zu fragen, die ihm gefallen und die er deswegen gern ohne tiefere Prüfung als richtig gelten lassen möchte, erst dann wird mit Aussicht auf Erfolg

Digitized by Google

an die Lösung des sozialen Problems gegangen werden können. Wir sehen, daß die Mathematik im Schulunterricht sehr wohl geeignet ist ethischen Zwecken zu dienen, ein Gesichtspunkt, der übrigens auch schon mehrfach auf Direktoren-Konferenzen hervorgehoben wurde, so in Posen 1882, in Westfalen 1885, wo es heißt: „Kein anderer Unterrichtsgegenstand ist so imstande, die schwanke Unsicherheit der Jugend zu festigen, indem er zwingt, streng bewußt das zu erreichende Ziel im Auge zu behalten, indem er die Möglichkeit lehrt, von einem gefundenen festen Punkte mit absoluter Sicherheit einen neuen Schritt zu thun, indem er so zur Selbstgewißheit erzieht“ (S. 38) und in Ost- und Westpreußen 1889, wo nach dieser Seite hin die Erweckung des Sinnes für Wahrheit und Recht, die Stärkung der moralischen Kraft und Anregung des Schülers zu wissenschaftlicher Selbstthätigkeit hervorgehoben werden (S. 108, 109). Mehr an die ethische Wirkung der Mathematik durch das Medium der Naturwissenschaft und Soziologie scheint Göring gedacht zu haben, der in seiner 21. These zur 8. der Fragen für die Berliner Schulkonferenz (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 1891, W. Hertz, S. 48) sagt: „Rechnen und später Mathematik sind auf das Wort der Schrift zu beziehen: ‚Alles ist nach Maß, Zahl und Gewicht geordnet.‘ Aus diesen Fächern wird der Beweis erbracht, daß es objektive Wahrheit giebt, daß mithin auch die Gesetze der Sittlichkeit absolute Richtigkeit haben. Hierdurch wird durch Verstandesthätigkeit der religiös-sittliche Sinn gefestigt.“ Doch gestattet die Allgemeinheit und Unbestimmtheit dieser Sätze und ihre theologische Färbung keine sichere Entscheidung über ihre eigentliche Meinung.

γ) **Das Aufgabenmaterial der Mathematik als Mittel der Erziehung zur wissenschaftlichen Selbstthätigkeit.** Eine hervorragende Bedeutung im mathematischen Unterrichte haben die Übungsaufgaben, namentlich die Konstruktionsaufgaben in der Geometrie und die eingekleideten oder Text-Gleichungen in der Arithmetik. Äußerlich demselben Zwecke dienstbar wie die Exerzitien und Extemporalien in den fremden Sprachen, die Aufsätze im Deutschen, nämlich der Einübung und Befestigung des eigentlichen Wissensstoffes, der Verwandlung des Wissens in ein Können, unterscheiden sich namentlich die Konstruktionsaufgaben von jenen sehr wesentlich dadurch, daß ihre Lösung nicht nur Anforderungen an das Gedächtnis und den Verstand stellt, sondern auch eine starke Anspannung der Phantasie, dieses Urquells alles freien wissenschaftlichen und künstlerischen Schaffens, verlangt. Die erfolgreiche Beschäftigung mit ihnen ist ein vorzügliches Mittel zur Hebung des Selbstvertrauens und der Erziehung zum selbständigen Arbeiten. Besonders eignen sich hierzu Gruppen von Aufgaben, deren Bearbeitung dem Schüler das Gefühl einer wertvollen wissenschaftlichen Leistung seinerseits verleiht, wobei natürlich die objektive Berechtigung dieser Empfindung nicht weiter in Frage kommt. Ich selbst erinnere mich noch des großen und langdauernden Vergnügens, die mir die Übertragung der Behandlung des Apollonischen Taktionsproblems auf den Raum als Oberprimaner bereitet hat und danke noch heute meinem Lehrer Sagorski für die dazu gegebene Anregung. Auch die Erledigung eines fremdsprachlichen Klassikers in Privatlektüre kann einem Schüler zweifellos hohen Genuß gewähren und seinen Drang nach freiwilliger Thätigkeit erhöhen und stärken. Aber kaum von einer Neugestaltung des Stoffes, geschweige denn von einem schöpferischen Wirken ist hierbei die Rede; und gerade dieses Schaffen und Schöpfen nur aus den eigenen Geistes Inhalt heraus verleiht dem mathematischen Arbeiten seinen eigentümlichen Reiz und seinen besonderen Wert.

δ) **Die Darbietung der Mathematik als System, ein Mittel zur Erzeugung wissenschaftlichen Sinnes.** Die angeregte Selbstthätigkeit entbehrt der Leitung, wird leicht zu einem ruhelosen Aufgreifen zusammenhangsloser Aufgaben und führt so zur Zersplitterung und unnützen Vergeudung der Kräfte, wenn sie sich nicht mit wissenschaftlichem Sinn verbindet. Ein solcher kann aber unmöglich bei dem entstehen, der zwar von allen möglichen Zweigen des Wissens einige Elemente, keinen aber in derartiger Abrundung und einem inneren Zusammenhange kennen gelernt hat, daß der Eindruck einer in sich geschlossenen und in sich ruhenden Totalität erweckt wird, wie bei einem Bau, dem kein Stein entnommen werden darf ohne den Eindruck des Ganzen zu stören, ja vielleicht gar das Ganze zum Wanken und Stürzen zu bringen. Unter allen Lehrfächern kann nur die Schulmathematik in Gestalt eines Systems dem Schüler entgegengebracht werden. Überall sonst werden und müssen ihm Aggregate dargeboten werden, auch in der Physik, für die

Digitized by Google

ſelbſt ein Kant vergeblich in dem berühmten nachgelaſſenen Manuſkripte eine Syſtematik aufzuſtellen ſuchte. In erſter Linie iſt es die Arithmetik, welcher der gerühmte Vorzug eignet. „Die ſieben Rechnungsarten und der mit ihnen entſtehende und durch ſie ſich allmählich erweiternde Zahlbegriff, der Zahlkörper der komplexen Zahlen, für den dieſelben Rechnungsregeln giltig bleiben, und der langſam ſich entwickelnde Funktionsbegriff, der weittragendſte und umfaſſendſte aller mathematiſchen Begriffe, bilden ein in ſich geſchloſſenes Ganze von ſo feſtgefügter Gliederung und ſo innerer Notwendigkeit, daß ſich der ganze Vorgang mit elementarer Gewalt abrollt, ſowie nur der richtige Ausgangspunkt, der Einblick in den Zählprozeß ausgelöſt iſt. Die elementare Arithmetik vom Zählen an bis zum Binom mit beliebigen Exponenten inkl. iſt das einzige Beiſpiel einer in ſich abgeſchloſſenen Wiſſenſchaft, welches der Schule zugänglich iſt; nur Unwiſſenheit kann es ihr vorenthalten". (Baumeiſter, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 4. Bd. IX, 52). Bis zu einem gewiſſen Grade läßt ſich aber auch auf dem von Steiner gewieſenen Wege der Geometrie ſyſtematiſcher Zuſammenhang und ſyſtematiſche Vollſtändigkeit geben, und nur dem, der ſich durch ſtarres Feſthalten an der Euklidiſchen Geometrie ſelbſt eine Binde vor die Augen legt, kann dies entgehen (vergl. hierüber Joh. Karl Becker, Die Mathematik als Lehrgegenſtand des Gymnaſiums). Es muß als ein pädagogiſcher Mißgriff ſchwerſter Art gebrandmarkt werden, wenn die Vorkämpfer der Richterſchen Richtung zu Gunſten ihres Parteiſchiboleths den vorhandenen und möglichen inneren Zuſammenhang unbeachtet laſſen wollen; Richter ſelbſt iſt übrigens von ihm freizuſprechen, da er zwar die Auswahl des mathematiſchen Lehrſtoffs mit Rückſicht auf ſeine Verwendung für die Naturerklärung verlangt, aber unter Innehaltung wiſſenſchaftlicher Abrundung. Im Begriff einer Hilfswiſſenſchaft iſt ja ſchon der ihrer Selbſtändigkeit enthalten und dieſe dem Schüler gegenüber preisgeben heißt in ſeinen Augen, ſie zu einem Nebenfach herabwürdigen, das als ſolches zu behandeln er ſich ſchwerlich entgehen laſſen wird.

c) **Die Bedeutung der Mathematik** für die äſthetiſche Bildung. Daß die ſchöpferiſche Thätigkeit und das freie, wenn auch nicht willkürliche Walten der Einbildungskraft beim mathematiſchen Arbeiten eine nahe Verwandtſchaft mit der Art und Weiſe des künſtleriſchen Schaffens hat, iſt vielfach betont worden, und einſt gewann in Albrecht Dürer jene enge Beziehung körperlichen Ausdruck. In ſchwungvollen Worten feiert Schellbach dieſe Seite unſeres Gegenſtandes: „In der reinen Mathematik hat ſich der Gedanke eine Welt erſchaffen, ebenſo reich und mannigfaltig an Formen und Geſtalten, als ſich die Fülle der Natur uns offenbart. Der ätheriſche Leib dieſer Gedankenwelt iſt die Formel, in ihr hat ſich der mathematiſche Gedanke verkörpert, wie in der Farbe und dem Marmor der Gedanke des bildenden Künſtlers" (Über die Zukunft der Mathematik an unſeren Gymnaſien, Berlin, Reimer 1887). Zweifellos vermag der mathematiſche Unterricht aber auch unmittelbar zur Bildung, Vertiefung und Verfeinerung des äſthetiſchen Empfindens und Genießens beizutragen. Das Bemühen, der Löſung einer Aufgabe, einem Beweiſe eine möglichſt „elegante" Form zu geben, beweiſt einen veredelten Geſchmack, dem diejenige Darſtellung eines Gegenſtandes, die Verwirklichung einer Sache als die wohlgefälligſte erſcheint, welche ihrer inneren Natur am angemeſſenſten iſt. Von dem Beitrag, den die Geometrie zur Ausgeſtaltung der Raumanſchauung liefert, wird zwar ein unmittelbarer Einfluß auf das äſthetiſche Empfinden nicht zu erwarten ſein, — wenigſtens beweiſt die Erfahrung, daß der Sinn für Formenſchönheit nicht notwendig an den Beſitz geometriſcher Kenntniſſe geknüpft iſt, — die Auffaſſung und Nachbildung der Geſtalten, die Möglichkeit der Mitteilung und des Unterrichts hierin wird aber durch ihn zweifellos ermöglicht, gefördert und erleichtert, und zwar um ſo mehr, in je engere Verbindung er mit dem Zeichenunterrichte tritt.

3. Methodik. Von den Zwecken des mathematiſchen Unterrichts hängt ſein Umfang und die Art ſeiner Erteilung ab. Das Nähere darüber findet ſich in den beſonderen Artikeln über Arithmetik, Geometrie und Trigonometrie, hier genügt die Angabe der allgemeinſten Geſichtspunkte. Für ihre Aufſtellung kommt die Mathematik als Hilfswiſſenſchaft kaum in Betracht, da ſie in ihrer Bedeutung an ſich für die Schule überall umfaſſendere Anforderungen macht als jene.

a) **Genetiſcher Aufbau des Syſtems.** Am weiteſten reichen und am wichtigſten ſind die Folgerungen aus der Forderung, die Mathematik dem Schüler möglichſt als Syſtem entgegenzubringen. Hieraus ergiebt ſich zunächſt

Digitized by Google

die Notwendigkeit, alle die Sätze im Unterricht zu behandeln und dem Gedächtnis einzuprägen, die als wesentliche Bestandteile des Systems anzusehen sind und zwar zunächst jedenfalls nur diese, damit nicht durch störendes Beiwerk die Übersicht über das Ganze beeinträchtigt oder gar unnötige Überbürdung herbeigeführt wird. Das dauernde Behalten aller Beweise ist für die Erreichung des Zwecks überflüssig und darum nicht zu verlangen, doch müssen sie natürlich derartig zum Verständnis eines jeden Schülers gebracht worden sein, daß er sie sich mit Hilfe seines Lehrbuchs oder eigener Aufzeichnungen wiederherstellen kann. Von größter Wichtigkeit ist die Verbindung der Sätze unter sich, ein genetischer Aufbau daher durchaus zu fordern. Auf die Fähigkeit diesen wiederzugeben wird bei den unentbehrlichen Wiederholungen besonderes Gewicht zu legen sein. Nebenbei mögen sie dazu dienen, Sätze anzugliedern, die in das Gefüge nicht unbedingt hineingehören, aber wegen ihrer Verwendbarkeit in den Wissenschaften, für welche die Mathematik Hilfswissenschaft ist, von besonderem Interesse scheinen. Sätze dagegen, die nur zur Bereicherung des Aufgabenmaterials dienen, sind als Ballast auszuschließen.

b) **Das Beweisverfahren.** Eine der Hauptschwierigkeiten im mathematischen Anfangsunterricht besteht darin, den Schüler von der Notwendigkeit eines Beweises für die aufgestellten Behauptungen zu überzeugen. Gerade darauf, daß die Neigung der Autorität von Lehrer und Lehrbuch oder der vermeintlichen Evidenz des zu Beweisenden gegenüber auf eigene geistige Anstrengung zu verzichten, so groß ist, beruht ja, wie wir sahen, wesentlich mit die Bedeutung der Mathematik als Erziehungsmittel. Jener bequemen Neigung muß natürlich schon im Rechenunterrichte entgegengearbeitet werden; wenn dies geschieht, so wird durch die lange Dauer ihrer Einwirkung und die von den Naturwissenschaften nicht in gleichem Maße zu erreichende Strenge ihrer Deduktionen die Mathematik bei der hier in Frage stehenden Bildung des Willens der weit später einsetzenden Physik und Chemie (die Biologie kommt nicht in Betracht, da sie, wenigstens auf der Schule, im allgemeinen nur thatsächliche Beziehungen mitteilt, ohne sie kausal zu verknüpfen) trotz des Vorzugs, den diese durch die Sinnenfälligkeit ihrer Herleitungen haben, doch weitaus den Rang ablaufen. Es muß übrigens hervorgehoben werden, daß gerade das genetische Verfahren die Frage nach dem Warum eigentlich beantwortet ohne sie aufzuwerfen; der Gefahr, die hierdurch dem Erfolge des Unterrichts in der an dieser Stelle in Betracht gezogenen Richtung erwächst, kann der Lehrer nur dadurch vorbeugen, daß er am Schlusse einer Entwickelung den Blick der Schüler rückwärts auf den durchlaufenen Weg lenkt, das auseinander Abgeleitete und dadurch miteinander eng Verknüpfte in kleine Abschnitte zerlegt, die Hauptsätze aussondert und in dieser Besonderung nochmals mit ihrer Begründung versieht oder versehen läßt. Nur so auch wird der Schüler am Schlusse jeder Unterrichtsstunde genau angeben können, was er neu gelernt hat, und daß er dies vermag, ist bekanntlich eine der Grundbedingungen jedes Unterrichtserfolges. — Daß auch nach einem gut geleiteten Rechenunterricht die arithmetischen und geometrischen Beweise den Schüler zunächst so wenig munden wollen, liegt selbstverständlich zum großen Teile an der völlig neuen Form der Darstellung, bei der die Verwendung der Buchstaben für die Begriffe und Anschauungen und ihre Verknüpfung durch das Gleichheitszeichen zu Sätzen den Unerfahrenen zwischen Scylla und Charybdis bringen; vielleicht ist es ratsam zur Vermeidung dieser Klippen anfänglich jeden Beweis erst in der gewöhnlichen Schreibweise zu geben und ihn dann in die Stenographie der Mathematik zu übertragen.

Dagegen muß vor einer zu ausgiebigen Verweisung auf die Anschauung, die zwar die Grundlage der Geometrie bildet, eben darum aber auch nur bei ihrer Grundlegung in Betracht kommen kann, entschieden gewarnt werden; die unausbleibliche spätere Folge sind Oberflächlichkeit und Irrtümer. In der Arithmetik wird bisweilen ein fast noch gefährlicherer Mißbrauch mit der Versinnlichung der abstrakten arithmetischen Operationen getrieben und z. B. durch Exemplifikation auf irgend welche Verhältnisse des gewöhnlichen Lebens gar „bewiesen," daß $(-a).(-b) = +ab$ ist. Ich habe gelegentlich bei einem solchen Zauberer den hierauf bezüglichen Teil seines Hexeneinmaleins zu erfahren gesucht, leider war dasselbe so verwickelt, daß er es „selbst augenblicklich nicht zusammenbringen konnte." Das genügt wohl zur Kennzeichnung, in der selbstverständlich keine Brandmarkung eines Verfahrens liegen soll, das sich darauf beschränkt, Beispiele zur Veranschaulichung schwieriger

Digitized by Google

Begriffe wie der negativen Zahl aus der Erfahrung des Schülers heranzuziehen.

Kostet es schon Mühe, die Schüler von der Notwendigkeit eines Beweises für aufgestellte Behauptungen anscheinend selbstverständlicher Art wie ab = ba zu überzeugen, so natürlich noch ungleich mehr, ihnen die Kunst des Beweisens beizubringen, sie zu lehren, wie ein Beweis zu ordnen und zu gestalten ist. Nur unermüdliche Anwendung der heuristischen Methode (vergl. Art. Geometrie) kann hier zum Ziele führen, und doch wird sie nicht davor schützen, daß gerade die fleißigsten Schüler, namentlich in der Geometrie, durch Auswendiglernen des Beweises ihrer Pflicht vollauf genügt zu haben glauben. Veränderung von Lage und Gestalt der Figuren und der in der Behauptung auftretenden Stücke, sowie der Bezeichnungen muß solche mechanische Aneignung aufdecken, zu Fall bringen und so zu ihrer allmählichen Beseitigung beitragen. Geringer sind die Schwierigkeiten in der Arithmetik, da ihre Beweise bis auf wenige Ausnahmen sich unter dieselbe Schablone bringen lassen: Umformung der Behauptung mit Hilfe der Definitionsgleichung der in Betracht kommenden Rechenoperation in eine identische Gleichung. In der Geometrie ist die Zahl der häufiger auftretenden Schlußformen zwar auch nur gering und leicht zu merken, aber es giebt keinen Schematismus ihrer Verbindung zu einer Kette, der Blick muß immer wieder auf die Behauptung gerichtet und aus der Mannigfaltigkeit der an der Figur auftretenden Beziehungen das zur Begründung von jener dienliche herausgefunden werden. Mit Strenge ist anfänglich die Angabe der Begründung für jeden Satz des Beweises zu verlangen, nur dadurch läßt sich die Selbstkontrollierung des Schülers einigermaßen sichern. Die verschiedenen Formen des Beweisverfahrens bedürfen hier keiner weiteren Besprechung. Angaben über ihre Verwertung finden sich im Artikel Geometrie.

c) **Die Aufgaben.** Sollen die in Schule und Haus zu behandelnden mathematischen Aufgaben das leisten, was sie leisten können, so müssen sie zunächst in formaler Beziehung zwei Bedingungen genügen, sie dürfen nicht zu schwer sein und nicht zu umfängliche und umständliche Rechnungen erfordern. „Aufgaben, welche nur durch einen besonderen Kunstgriff oder durch zufällige Kombination von Sätzen gelöst werden können, sind demnach nicht zur Bearbeitung zu stellen. Die Aufgaben sollen sich im allgemeinen an den durchgenommenen Stoff anschließen, müssen aber stets auch die eigene Thätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Auf der obersten Stufe sind auch Aufgaben zu stellen, welche ohne alle Verbindung mit dem augenblicklich durchgenommenen Lehrstoff sind: doch müssen auch diese der Kraft der Schüler angemessen sein und nur Bekanntes zur Lösung erfordern. Solche Aufgaben sind zu bevorzugen, welche sich auf verschiedene Arten lösen lassen (etwa durch Geometrie, Arithmetik oder Trigonometrie)." (Verhandlungen der 12. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen 1889, S. 235 und 236). Eine methodische Unterweisung der Schüler über die Art, wie sie die Aufgaben anzufassen haben, ist natürlich unerläßlich; das Nähere ist a. a. O. angegeben (vergl. die Art. Arithmetik und Geometrie). In materialer Hinsicht wird man, sobald der Standpunkt des Wissens der Schüler es erlaubt, Aufgaben stellen, welche die Bedeutung der Mathematik als Hilfswissenschaft der Naturwissenschaft und für das praktische Leben in helles Licht setzen. Die Möglichkeit hierzu liegt namentlich in der Algebra und Trigonometrie vor: die planimetrischen Konstruktionsaufgaben dienen mehr der Verknüpfung der im Unterrichte gewonnenen Kenntnisse und dem Ausbau des Systems; „in der Stereometrie sind solche Konstruktionen oder Rechenaufgaben zu wählen, welche besonders geeignet sind, die Vorstellungskraft der Schüler zu üben." Zur Unterweisung in der Lösung von Aufgaben wird ihrer Behandlung im Unterricht ein breiter Raum einzuräumen sein, auf häusliche Arbeit kann aber nicht verzichtet werden, denn erst bei ihr wird sich der Schüler vollbewußt werden, wie weit seine Selbständigkeit geht und auch nur bei ihr läßt sich auf die äußere Form der Darstellung die volle Sorgfalt verwenden, die im Interesse der Erziehung zu Sauberkeit und Ordnung wünschenswert ist. Der Lehrer wird bei der Durchsicht diesem so wesentlichen „Äußerlichen" seine besondere Beachtung zu schenken haben und insbesondere im sprachlichen Ausdruck ein recht ergiebiges Feld für seine verbessernde und zurechtrückende Thätigkeit finden. Wie jeder Unterricht muß auch der mathematische zugleich deutscher Unterricht sein. Die Schärfe und Bestimmtheit der mathematischen Begriffe muß ihren adäquaten Ausdruck in der Sprache finden, das Phrasentum, welches

Digitized by Google

sich in Aufsätzen so gern breit macht, wird hier unerbittlich verbannt, in keinem anderen Unterrichtsgegenstand läßt sich der Schüler so leicht zur klaren, angemessenen und jedes überflüssigen Wortes sich entschlagenden Wiedergabe seiner Gedanken anleiten wie in der Mathematik. — Über den Wert der Klassenarbeiten sind die Ansichten sehr geteilt. M. Simon erklärt sie in seinem bereits angeführten Artikel in dem Baumeisterschen Handbuch „bis zur Untersekunda inkl. geradezu für schädlich, besonders wenn nur vier oder gar nur drei Wochenstunden zur Verfügung stehen, und man daher nur selten schreiben lassen kann. Sie stören den ruhigen Fortgang des Unterrichts, regen den Schüler auf, und geben häufig ein ganz falsches Urteil; es genügt oft eine einzige kleine Andeutung, ein einziger Blick, um die Lösung zu erhaschen; und es liegt eine außerordentliche Versuchung zum Betrug für die Schüler vor" (a. a. O. IX, 109). Dagegen heißt es in den Verhandlungen der Direktoren-Konferenz 1889 (a. a. O. S. 177): „Die schriftlichen Klassenarbeiten sollen die Schüler an schnelles, sicheres, selbständiges Arbeiten innerhalb einer gewissen Zeit gewöhnen und dem Lehrer die Selbstkritik erleichtern." Mir scheint es, daß durch die Extemporalien besonders auch die Selbstkritik des Schülers gefördert wird, und so lange sie in den sprachlichen Fächern als die eigentlichen Prüfsteine des Wissens angesehen werden, ist schon aus praktischen Gründen ihre Beibehaltung auch in der Mathematik auf allen Unterrichtsstufen wünschenswert. Übung macht den Meister; der Prüfungsarbeit im Abiturientenexamen läßt sich doch nicht aus dem Wege gehen und ruhiges Arbeiten in einer bemessenen Frist will gelernt sein. Bei den mathematischen Klassenarbeiten wird es namentlich auch darauf ankommen, die Schüler daran zu gewöhnen, daß sie zuerst die Aufgaben bearbeiten, deren Lösung sie sich von vornherein zutrauen und daß sie sich nicht etwa in eine Aufgabe verbeißen. Überfüllte Klassen und Unmöglichkeit einer genauen Aufsicht können freilich gerade in der Mathematik den Wert einer guten schriftlichen Leistung in recht zweifelhaftem Lichte erscheinen lassen. Aber in solchen Nöten wird überhaupt jeder Unterrichtserfolg in Frage gestellt. Andererseits besitzt der Lehrer an einer genauen Kenntnis seines Schülermaterials, die er sich doch unter allen Umständen zu erwerben suchen muß, hinreichenden Schutz gegenüber versuchten Täuschungen.

Übrigens werden diese an sich um so weniger zu befürchten sein, je sorgfältiger jede Klassenarbeit vorbereitet ist und je mehr man darauf bedacht ist, besondere Schwierigkeiten in den Aufgaben zu vermeiden. Eine Selbsttäuschung in dieser Beziehung ist freilich nie ausgeschlossen, aber darin liegt eben der Wert der Unterrichtserfahrung, der weder durch pädagogische noch durch Fachkenntnisse aufgewogen werden kann, daß ihre Wahrscheinlichkeit durch solche Erfahrung sich immer mehr der Null nähert. Etwa von Untersekunda ab zwei Stunden, von Obersekunda an drei bis vier Stunden für die Anfertigung der Klassenarbeiten zu gewähren, ist entschieden sehr zu empfehlen; wenn irgend möglich, sind wenigstens in der obersten Klasse dann die Schüler auch so zu setzen und mit den Formen zu umgeben, die in der Abgangsprüfung üblich sind. Bei reichlich zugemessener Zeit ist dann aber auch mit Strenge tadellose Schrift, Sauberkeit in der Zeichnung der Figuren und Korrektheit des Ausdruckes zu verlangen, Eigenschaften, die durch häufigen Zwang zu hastigem Arbeiten in kurzen Fristen bekanntlich geradezu vernichtet werden.

d) **Die Behandlung zurückgebliebener Schüler.** Trotz des besten Unterrichts werden sich immer einzelne Schüler finden, deren Leistungen hinter den Anforderungen mehr oder weniger zurückbleiben. Selbst bei größter Klarheit des Lehrers und angespanntester Aufmerksamkeit des Schülers ist auf völliges Verständnis nicht immer mit absoluter Sicherheit zu rechnen, und der Mangel desselben tritt nicht stets sofort deutlich hervor. Nicht als ob zur Aneignung der elementaren mathematischen Kenntnisse eine besondere Fähigkeit gehörte — dieses Märchen ist hoffentlich für immer beseitigt — aber es genügt hier nicht, wenn der Schüler die einzelnen Sätze ihrem Sinne nach und ihren logischen Zusammenhang unter einander richtig erfaßt, so wenig wie ein Reisender, der eine Gebirgsbahn befährt und genau Zahl und Länge der durchfahrenen Tunnels und Viadukte, Stärke der Steigung und Krümmung der Curven beobachtet und gemerkt hat, daraus allein einen Einblick in die Notwendigkeit gerade dieser Art der Anlage gewinnen kann; das ist vielmehr erst möglich, wenn er auf dem Gipfel des Berges angelangt von einem günstigen Standpunkte aus wie mit einem Blick Berg und Bahn zu überschauen vermag. Nicht immer findet sich dieser Standpunkt, nicht immer kommt dem Schüler der erhellende göttliche

Digitized by Google

Funke, der ihm blitzartig das eigentliche Warum einer durchlaufenen Entwickelung aufdeckt. Nach dem Grundsatze „principiis obsta“ sind die Knaben vor allem zur rückhaltlosen Meldung zu veranlassen, wenn sie sich über irgend etwas unklar fühlen; dabei ist zu berücksichtigen, daß ihnen eine solche Unklarheit häufig erst bei der häuslichen Wiederholung für die nächste Stunde zum Bewußtsein kommen wird, wenn ihnen der oft faszinierende Einfluß des Lehrers in die Ferne gerückt ist. Mit Geduld muß man sie unter besonderer Berücksichtigung der bezeichneten dunklen Punkte den Gedankengang noch einmal durchlaufen lassen, nötigenfalls, wenn die Unterrichtsstunde hierfür als zu kostbar erscheint, in einer besonders dafür angesetzten Zeit. Auf diese Weise wird sich bei mäßig besetzten Klassen und unter der Voraussetzung, daß der mathematische Unterricht für längere Frist in derselben Hand gebieben ist, ein dauerndes Zurückbleiben von Schülern ohne ihr eigenes Verschulden, von längerer Krankheit und dergl. abgesehen, verhüten lassen. Die Folgen von Krankheit, ungünstigen häuslichen Verhältnissen, besonders schwacher Begabung, Trägheit, Fehlern im Anfangsunterricht werden den Lehrer aber doch häufig genug in Berührung mit Schülern bringen, mit denen nichts anzufangen ist. Der Grundsatz, sich in der Stunde vorzugsweise mit den schwachen Schülern zu beschäftigen, enthält bei ausgedehnter Anwendung eine Versündigung gegen die besseren. Da bleibt zunächst nur das leidige Auskunftsmittel des Privatunterrichts übrig. Er würde selbstverständlich am vorteilhaftesten immer von dem Lehrer gegeben werden können, der den betreffenden Klassenunterricht erteilt. Da die Rücksicht auf die menschliche Schwäche dies verbietet, gerät er oft in völlig ungeeignete Hände und richtet mehr Schaden als Nutzen an; Aufgabe des Direktors ist es, die Eltern vor Mißgriffen möglichst zu bewahren. Schließlich muß die große Inventuraufnahme der Versetzung die Ausmerzung des völlig unbrauchbaren Materials bewirken. Nicht besser läßt sich die große Veränderung, deren die Stellung der Mathematik im Unterrichtsplan der höheren Schulen in den letzten zwanzig bis dreißig Jahren teilhaftig geworden ist, bezeichnen als durch den Hinweis auf ihre offizielle Kennzeichnung in den methodischen Bemerkungen der neuen preußischen Lehrpläne zum mathematischen Unterrichte auf dem Gymnasium in den Worten: „Die strenge Einhaltung der Jahreskurse ist unerläßliche Forderung. Da auf dem mathematischen Gebiete schwerer, als auf einem anderen, Lücken im elementaren Wissen und Können sich durch Privatfleiß ersetzen lassen, und da die Schwierigkeit, welche dieser Unterricht in den oberen Klassen zuweilen macht, erfahrungsmäßig fast ausnahmslos auf Lücken in den Grundlagen beruht, so wird gewissenhafte Strenge in der Versetzung zu einer um so dringenderen Pflicht gegen die Schüler.“

Litteratur: Zu der unter den Artikeln Arithmetik und Geometrie angegebenen Litteratur ist hier nur noch die in der zweiten Hälfte des vierten Bandes von A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895, C. H. Beckſche Verlagsbuchhandlung veröffentlichte Abhandlung über Rechnen und Mathematik von Prof. Dr. Max Simon hinzuzufügen.

Hamburg. Hans Keferstein.

Mathematischer Unterricht nach dem historisch-genetischen Prinzip

1. Einleitung. 2. Ziel. 3. Verfahren.

1. Einleitung. Nachdem die dänischen Volkshochschulen (S. d. Art. Volkshochschulen) für Erwachsene im Jahre 1878 die „weitergehende Volkshochschule“ in Askow gewünscht und erhalten hatten, wurde diese auf einer breiteren humanistischen Basis eingerichtet, und u. a. die reine Mathematik in den Unterricht eingeführt. Anfangs wurde diese nach dem gewöhnlichen fachwissenschaftlichen System betrieben. Als man aber anfing das geschichtliche Moment wie einen roten Faden durch den Unterricht der dänischen Hochschulen durchlaufen zu lassen, wurde natürlich auch nach dem Ursprung der mathematischen Sätze und Methoden gefragt. Unter den dadurch entstandenen Erörterungen zeigte es sich, daß die Schüler (männliche und weibliche) auf Grund dieses Prinzips leichter und vollkommener die Sätze und ihre Bedeutung auffaßten. Es bildete sich nach und nach ein mathematisches System aus, welches sich der geschichtlichen Entwickelung der Mathematik genau anschloß. Weil aber ein Lehrbuch bei dem mathematischen Unterricht unentbehrlich ist, erschien erst ein solches als Manuskript; später wurde es als Buch veröffentlicht: Historische Mathematik, von Paul la Cour, Kopenhagen 1888 (Zweite Auflage 1898) selbstverständlich ganz verschieden von einer „Geschichte der Mathematik“, obschon den Inhalt derselben benutzend.

Digitized by Google

2. Ziel. Die Absicht des historisch-mathematischen Unterrichts ist nicht in erster Linie eine Geschichte der Mathematik mitzuteilen, obschon die Kenntnis der großen Denker und ihrer Werke als etwas ziemlich wertvolles erachtet werden muß. Vielmehr geht die Absicht dahin, den Stufen zu folgen, welche die Menschheit auf dem Gebiete des abstrakten Denkens durchlaufen hat, und damit den Schülern einen sicheren und schönen Weg in die Gegend der mathematischen Höhenluft zu zeigen. Das Ziel ist, gleiche oder womöglich noch größere Klarheit und Übersicht zu erreichen, als es nach der systematischen Methode gewöhnlich gelingt. Nach dieser fängt man gewöhnlich mit den schwierigsten Sätzen an, die zwar wenig Gehalt, aber einen vollkommenen Formalismus erfordern, den die Schüler noch nicht besitzen; aber durch den Unterricht erreichen sollen. Das Nicht-pädagogische in dem gewöhnlichen Verfahren zeigt sich darin, daß mehrere Schüler gar nicht, und daß viele nur durch Auswendiglernen einigermaßen mitkommen können. Der historisch-mathematische Unterricht folgt dagegen einem natürlichen System: System, weil die Menschheit im großen und ganzen nicht unsystematisch gedacht hat, und natürlich, weil es dem einzelnen Menschen nicht unnatürlich sein kann, was der Menschheit natürlich gewesen ist. Das Ziel muß aber auch sein: das zu erreichen, was die Menschheit erreicht hat: die reine Abstraktion und Übersicht. Aber mit derselben anzufangen, erscheint ganz verkehrt.

3. Verfahren. Von Herodot und anderen griechischen Geschichtschreibern wird erzählt, daß die Geometrie in Ägypten ihren Ursprung genommen hat, und zwar von dem Bedürfnis Land zu messen und es mit Steuern zu belegen. Der Name der „Harpedonapten" (Seilspanner) giebt selbst das Verfahren an, wie man ursprünglich (wie heutzutage) eine gerade Linie hervorgebracht und kontrolliert hat.

Ferner wird angegeben, daß man sich in Ägypten und in China bemüht hat das Feld in Vierecke einzuteilen, dieselbe Form, welche die Kulturvölker ihren Gebäuden zu geben versuchten, während die Rundgebäude im allgemeinen sich nur auf den niedrigen Bildungsstufen erhalten haben. Man versteht die großen Unterschiede zwischen der Verwendbarkeit der Vierecke und der des Kreises, wenn man bemerkt, daß jene sich vielfach mittelst gerader Linien in Vierecke von verschiedenen Formen und Dimensionen zerlegen, während der Kreis sich nicht in lauter Kreise (nie gleiche, nie ungleiche) zerteilen läßt. Durch das Viereck allein ist Ordnung und Freiheit zu erreichen.

Wenn nun einmal diese Wahl getroffen ist, und wenn man sich die Aufgabe stellt das Areal zu messen, so folgt von selbst, daß man als Maß ein Viereck nehmen muß — das Quadrat. Man zeigt, wie die Arealmessung nicht nötig hat mit dem Arealmaß selbst gemessen zu werden, indem die Zahl durch Rechnung gefunden werden kann, wenn man nur die Länge und Breite des Vierecks mittelst des Linienmaßes gemessen hat. Dieses wird natürlich mit verschiedenem Linienmaß und Unterabteilungen unter den Schülern geübt, und um hierüber vollkommene Klarheit zu erreichen, wird auch z. B. ein gleichseitiges Dreieck als Maßeinheit gewählt, um ähnliche Figuren zu messen, während man bemerkt, daß man mittelst des Quadrats schwierig Dreiecke und noch schwieriger Kreise und daß man mittelst Dreiecke schwierig Vierecke u. s. f. messen kann.

Das Viereck einmal ausgewählt (aber es ist eine willkürliche, obschon bequeme Wahl) ist dadurch auch festgestellt, welches der rechte oder richtige Winkel sein soll; es handelt sich nur ihn zu zeichnen, zu konstruieren. Diese Thätigkeit ist von den Völkern des Altertums — vom großen Ozean bis an das Mittelmeer — mit gewissenhafter oder religiöser Sorgfalt ausgeübt worden; und der Satz, den man dazu benutzte, war derjenige: daß 3, 4 und 5 ein rechtwinkliges Dreieck bildet. Dieser uralte Satz, welchen man mit göttlicher Verehrung umgab, findet sich zum erstenmal in der chinesischen Schrift „Tjiu-pi (vielleicht 1100 v. Chr.) beschrieben und bewiesen, und der Beweis läßt sich sehr wohl — wenn nicht mathematisch formalistisch, so doch völlig einleuchtend — von Anfängern reproduzieren. Weil der Satz derselbe ist, welcher heutzutage von den Gesellen zur Grundlegung der Häuser gebraucht wird, interessiert er besonders und spannt die Aufmerksamkeit um den Beweis zu verstehen und wiederzugeben.

Nachdem eine Linie senkrecht auf eine andere gezogen ist, kommt man bei Beobachtung der Sonne und der Sterne, in welcher Beziehung die Völker des Altertums sich ausgezeichnet haben, an die Aufgabe: eine andere Richtung einer Linie feststellen zu können. Man wird mit dem Gnomon der Chaldäer bekannt,

Digitized by Google

sieht aber ein, daß man mittelst diesem zwar eine Richtung angeben kann, aber kein eigentliches Maß erhält. Man reicht dadurch an das eigentümliche Verfahren der Chaldäer, den Winkel durch einen Teil des Kreises zu messen und zwar so, daß man den Kreis in 360 gleiche Stücke teilt (von denen die Sonne alltäglich ein Stück zurücklegt). Man versteht und man schätzt die Tragweite von dieser wichtigen Erfindung, die wir trotz der nicht sehr bequemen Zahl (360) bis jetzt brauchen. Man versteht auf diesem Weg besser, daß 1 Grad, ein Bruch ($\frac{1}{360}$) von der ganzen Peripherie ist, und daß der Winkel auch eine reine Zahl oder Bruch von einer ganzen Umdrehung ist, obgleich er nicht auf die gewöhnliche Weise, $\frac{17\frac{1}{2}}{360}$, sondern z. B. 17° 15′, geschrieben wird.

Die hier beispielsweise angegebene Methode, den Anfängern den Begriff des Winkels zu vergegenwärtigen, scheint vielleicht länger oder umständlicher als die gewöhnliche, den Winkel kurz mathematisch zu definieren; aber wenn man nicht die Aufgabe des Unterrichts als beendigt betrachtet, als bis der Schüler die Sache völlig verstanden hat, dürfte dies geschichtliche Verfahren wegen seiner Natürlichkeit das sicherste und kürzeste sein.

Vielleicht wird man sagen, daß die geschichtliche Methode nicht so exakt wie die systematische ist, weil die letzte nur auf exakten Definitionen basiert ist, und die Thätigkeit definieren zu können, eben ein großer Vorteil des mathematischen Unterrichts sei. Freilich; aber wenn erst die Sache völlig und klar angeeignet ist, wird nichts hindern, die Schüler sich über die Sache exakt ausdrücken zu lassen, und es dürfte möglich sein, daß solche Übungen aus innerem Bewußtsein exakt, aber mit eigenen Wörtern zu definieren nützlicher sein kann, als die Wörter des Buches zu reproduzieren.

Schritt um Schritt ist aber die Fähigkeit der Menschheit abstrahieren und definieren zu können, geschichtlich gewachsen; und auf ähnliche Weise wird sie bei den Schülern wachsen. Nach den Ägyptern folgt die ionische Schule in Milet (Thales), dann die Pythagoräische in Großgriechenland, dann die platonische in Athen und endlich die alexandrinische (Euklid); Immer wird die Präzision des Verfahrens höher und höher ausgebildet, aber immer kommt die Präzision als eine natürliche Folge der gestellten Aufgaben, ja, als ein Bedürfnis ebenso wohl für die Schüler als für die schöpfenden „Philosophen".

Die Möglichkeit, den mathematischen Unterricht nach der angedeuteten Weise exakt durchzuführen, wird in dem oben angegebenen Lehrbuch gezeigt. Nur muß noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß jedesmal, wenn man etwas Schwieriges erreicht, die Geschichte einerseits die Aufgabe klar zu stellen beiträgt und anderseits die Spannkraft zur Lösung der Aufgabe gewährt, in die Bemühung um ihre Lösung hinein zu gehen; und so kann es gelingen, daß eine solche Sache (wie das Irrationale oder Incommensurable), die sonst für die Schüler die schwierigste und bisweilen ziemlich unverständlich ist, eben ihren größten Reiz hat und daher zum völligen Verständnis kommt.

Man wird bemerken, daß man in einer Elementargeometrie vielleicht kein Wort über das Commensurable und Incommensurabel antreffen wird, ehe man an den Satz anlangt: wenn die Winkel zweier Dreiecke gleich sind, werden ihre Seiten porportional sein. Der Beweis dieses Satzes scheidet sich in zwei Fälle: daß ein paar Seiten commensurable sind, d. h. ein einheitliches Maß haben, und daß sie incommensurabel sind, d. h. kein einheitliches Maß haben. Man geht dann an den Beweis; der Begriff commensurabel und incommensurabel ist höchstens als eine kurze Definition gegeben; er wird im glücklichsten Fall von der Willigkeit des Schülers gefaßt; es wird aber gar nicht gezeigt, noch weniger bewiesen, daß zwei Linien überhaupt incommensurabel sein können. Vielleicht ist der geometrische Schüler schon so weit in der Algebra gekommen, daß er da einen Beweis empfangen hat, daß $\sqrt[n]{a}$ irrational ist, wenn nicht a eine Potenzzahl n^{ter} Ordnung ist, und als irrational ist es mit den rationalen Zahlen incommensurabel. Aber wenn auch dieses erreicht ist, wird man doch dem Schüler die beste und schönste Klarlegung des Begriffs der incommensurablen vorhalten, wenn man ihn nicht in seinem geschichtlichen Zusammenhange hervorzieht. Wird man dies thun, wird man erfahren, daß diese Sache, die öfters dem Schüler neblich und unangenehm vorkommt, ihn so lebhaft interessiert, daß er seine ganze Kraft anstrengt, um die an und für sich schwierige Sache völlig zu verstehen und selbstthätig zu meistern.

Digitized by Google

Bekanntlich tritt der Begriff „incommensurabel“ zum erstenmal bei Pythagoras hervor. Nach Entdeckung seines bekannten „Magister Matheseos“ mußte er natürlich fragen, wenn die zwei Katheten 1 sind, wie groß ist dann die Hypothenuse. Ihr Quadrat ist $1 + 1 = 2$; aber wie groß ist sie selbst? Pythagoras fand, daß sie nicht durch je einen Bruch angegeben werden kann, daß sie „keine Zahl“ ist, wenigstens daß sie „unaussprechlich“ ist. Zwar kennen wir nicht seine Beweisführung im Einzelnen; wir wissen aber, daß er seinen Beweis darauf gründete, daß eine gleiche Zahl nicht eine ungleiche Zahl sein kann. Es ist danach nicht schwierig, die Entdeckung des Incommensurablen und den Beweis dafür zu rekonstruieren; und es ist dadurch möglich, den Schülern die Freude der Entdeckung zu schaffen. In dieser Freude des vollen Verständnisses liegt ein Moment von hoher pädagogischer Bedeutung.

In der Algebra ist der gewöhnliche systematische Unterricht womöglich noch weiter von der geschichtlichen Entwickelung entfernt. Sie ist völlig in den Beweismethoden der geometrischen Griechen eingekleidet. Diese Methoden sind an sich trefflich; aber für die Anfänger ist es womöglich noch naturwidriger als in der Geometrie mit Definitionen (über die „Größe“ u. ä.) anzufangen; und die Menschheit ist ja auch garnicht auf diese Weise an die Sache gekommen. Man hat sozusagen mit dem Spielen (in Hindostan) angefangen; man hat an den Volksfesten Aufgaben gestellt und gelöst; das Volk hat sich der ihm eigentümlichen Neigung zum Symbolismus bedient, um die Aufgabe sozusagen stenographisch aufzuschreiben. Verkürzungen, einzelne Buchstaben, einfache Zeichen oder nur Buchstabenstellung waren hinreichend, um die gestellte Aufgabe gleich festzuhalten. Wenn man eine solche Aufschrift betrachtet, ersieht man leicht, daß man oft die Aufgabe durch die umgekehrten Rechnungen allein lösen kann, wie Arya-Bhatta schreibt: „Multiplikation wird Division, Division Multiplikation; der Gewinn wird Verlust, und Verlust Gewinn; kurz Umkehrung“.

Es ist folglich der Geschichte gemäß, mit leichten Aufgaben anzufangen, welche zu einfachen Gleichungen führen. Der Schüler versteht ganz deutlich, ohne daß ein Beweis gegeben ist, wie man Addende, Subtrahende, Factoren und Divisoren von der einen Seite an die andere der Gleichungszeichen versetzen kann. Auch das Eröffnen und das Setzen von Parentheſe u. ä. versteht sich von selbst. — Wenn aber die Sache einige Zeit geübt ist, wird es natürlich sein, die Sätze näher zu formulieren, damit man die Handhaben nicht nur im Augenblick ganz gut versteht, sondern daß sie immer ganz geläufig und übersichtlich sind.

Nachdem der Schüler auf diese Weise mit der Rechnung der Buchstaben vertraut ist, ist es Zeit, ihn mit den mehr theoretischen Betrachtungen über die Größen und ihre allgemeinen algebraischen Verhältnisse zu beschäftigen.

Asfow (Dänemark). Paul la Cour.

Mattigkeit

s. Ermüdung

Maturitätsexamen

s. Abiturientenexamen

Meineid

Der Meineid ist eine Lüge in religiösem und öffentlichem Gewande. Der Eid, sofern er mehr als eine feierliche, öffentliche und formelle Aussage oder Zusage sein soll, ist eigentlich unter Christen ein Widerspruch in sich. Der Christ soll „alles, was er thut, dem Herrn und nicht den Menschen thun“; seine Aussage soll darum unter allen Umständen zuverlässig sein. Jede Lüge und nicht bloß der Meineid ist ihm darum eine Sünde gegen Gott. Der christliche Glaube macht nach Jesu Wort den Eid darum auch überflüssig. Fehlt dieser Glaube aber, so giebt ihn und seine unbedingte Wahrhaftigkeit kein Eid zurück. Für den Ungläubigen ist ein Schwur bei Gott, an den er nicht glaubt, an sich schon eine Lüge. Die Gestattung des Eides seitens der Kirche ist darum eine Konzession an den Utilitarismus. Jesus (nach Matthäus) wie Jakobus verlangen fast wörtlich übereinstimmend: „Ihr sollt allerdings (durchaus) nicht schwören.“ Die Rede soll mit dem Gedachten unter allen Umständen so genau übereinstimmen, daß der Eid unnötig ist. „Eure Rede sei ja, was ja, und nein, was nein ist. Was darüber hinausgeht, das ist vom Übel.“ Wie fern wir aber noch heute von diesem Ideal sind, zeigten u. a. die Verhandlungen in der jetzt (Ende April 1897) tagenden Braun-

Digitized by Google

schweizischen Landessynode, wo der frühere Reichstagsabgeordnete Kulemann mitteilte, daß er in seiner 24jährigen Thätigkeit als Richter etwa 20 000 Eide selbst abgenommen habe. „Diese Häufigkeit der Eide bei den geringfügigsten Sachen ist ein unerträglicher Mißstand. Warum denkt die Regierung nicht wenigstens an eine Verminderung der Eide im Wege der Gesetzgebung, falls man zu einer Beseitigung der Eide sich noch nicht entschließen kann?" So fragt mit Recht eine Tageszeitung. Wie viele Meineide unter jenen Eiden waren, kann kein Richter feststellen. Soll hier aber mit Hilfe der Kirchensynoden etwas gebessert werden, so ist es vor allem nötig, daß die Kirchen selbst mit dem guten Beispiel vorangehen und sich selbst zunächst voll und ganz zur christlichen Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit bekehren. Denn hiervon haben sie sich oft weit entfernt. Zwingen sie doch z. B. ihre Beamten, denen sie den schönen Namen „Diener Gottes in Christo Jesu" beilegen, zu bekennen, wovon diese nicht mehr überzeugt sind. Der Zwiespalt zwischen Glauben und Wissen, der sich nicht selten als ein Zwiespalt zwischen Reden und Denken offenbart und der als ein Wurm am Herzblatt unseres Volkes nagt, würde schwinden, wenn die Landeskirchen selbst sich wieder zum schlichten Christentum Jesu von Nazareth bekehren und es mit der That bekennen würden: zum unerschütterlichen Glauben an ein absolut Gutes und an ein absolut Schlechtes. Und wenn sie dann in der Kraft dieses Glaubens den Seelsorgern, Lehrern und Erziehern die christlichen Worte einschärfen würden: „Die Gott anbeten, müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten;" „Die Wahrheit wird Euch frei machen"; „Eure Rede sei ja, ja, — nein, nein; was darüber ist, das ist vom Übel"; „Was nicht aus dem Glauben, (d. h. aus Überzeugung) kommt, das ist Sünde," u. s. w.: dann würden die Landeskirchen und ihre Beamten in den Volksmassen wie unter den Gebildeten wieder Kredit oder Glauben gewinnen und damit auch Einfluß, um mit Erfolg den Meineid wie den Mißbrauch des Eides bekämpfen zu können. Vielleicht erzielen wir dann auch einmal wieder die heidnische Stufe unserer Vorfahren:

„Wo Eide schwört der Druck der Hand,
Wo Treue hell vom Auge blitzt
Und Liebe warm im Herzen sitzt."

Und vielleicht kommt dann auch einmal zu uns „Sein Reich", worin jede Differenz zwischen Reden und Denken, Reden und Fühlen, Reden und Wollen als „vom Übel", als „Sünde", gilt. Dann werden die Eide von selber hinfällig.

Daran mitzuarbeiten, ist vor allem auch Aufgabe der Jugenderziehung. Sie erfüllt dieselbe, wenn sie in dem heranwachsenden Geschlecht vor allem die Liebe zur unbedingten Wahrhaftigkeit pflegt, gleichviel ob ein Eid sie fordert oder nicht.

Darüber hinaus sollte der Schulunterricht es noch für seine dringende Pflicht erachten, daß er die Kinder mit dem betr. Paragraphen des Strafgesetzbuches bekannt macht, damit sie wissen, daß der Meineid schwer bestraft wird.

Litteratur: Siehe Artikel „Lüge."

Sophienhöhe bei Jena. J. Träper.

Melancholie

1. Definition und Hauptsymptome. 2. Verlauf. 3. Vorkommen im Kindesalter. 4. Erkennung. 5. Behandlung.

1. Definition und Hauptsymptome. Als Melancholie bezeichnet man eine Psychose, deren Hauptsymptome folgende sind:

a) krankhafte Traurigkeit (Depression), oft mit motivloser Angst;

b) krankhafte Verlangsamung des Vorstellungsablaufes (Denkhemmung);

c) krankhafte Bewegungsstörungen (bald motorische Hemmung, bald motorische Agitation);

d) sekundäre Wahnvorstellungen.

Die unter 1—3 aufgeführten Symptome fehlen niemals. Das vierte, die sekundären Wahnvorstellungen, kommt nur den schweren Formen zu. Fehlen Angstaffekte, beschränkt sich also die Affektstörung auf eine krankhafte Depression, so bezeichnet man die Psychose als melancholische Verstimmung oder Hypomelancholie. Ist auch Angst vorhanden, so spricht man von Melancholie im engeren Sinne. Die Angst tritt bei dieser bald anfallsweise, bald kontinuierlich auf. Oft wird sie von dem Kranken direkt in die Herzgegend verlegt (Praecordialangst). Die Verlangsamung des Vorstellungsablaufes ist oft so erheblich, daß ältere, gut befähigte Kinder die einfachsten Exempel aus dem Einmaleins erst nach langem Besinnen, zuweilen auch überhaupt nicht mehr richtig rechnen. Die Bewegungsstörungen äußern sich in den leichteren Fällen, so namentlich bei der Hypomelancholie, in einer leichten motorischen

Digitized by Google

Hemmung. Jede Bewegung wird dem Kinde zu viel. Alle Bewegungen werden zögernd, langsam ausgeführt: meist liegt das Kind zusammengesunken stundenlang auf einer Stelle. Man bezeichnet diese Form auch Melancholia passiva. Für den Laien ist bei dieser Form die Teilnahmlosigkeit und Gleichgültigkeit oft noch auffälliger, als die motivlose Traurigkeit. In schwereren Fällen, namentlich wenn auch Angstaffekte bestehen, ändert sich das motorische Verhalten meist, und zwar nimmt entweder die motorische Hemmung noch mehr zu oder an ihre Stelle tritt die Agitation der Angst. Im ersteren Falle hören die bewußten Bewegungen fast ganz auf. Wochenlang verharren die Kinder fast regungslos. Die Körpermuskulatur ist dabei nicht schlaff, sondern gleichmäßig gespannt (Attonität). Die Kranken sprechen fast nichts (Mutismus), essen nicht spontan und verunreinigen sich oft. Man bezeichnet diese Krankheitsform als Melancholia attonita s. stuporosa, den Zustand selbst auch als melancholischen Stupor. Im zweiten Falle bedingt die Agitation der Angst eine fortwährende Bewegung: die Kinder jammern bemerkenswerter Weise oft, ohne zu weinen, ringen die Hände, kauen an den Fingern, schreien auf, liegen und sitzen kaum einen Augenblick ruhig u. s. f. Diese Form wird als Melancholia activa s. agitata bezeichnet.

Nicht selten führt die Melancholie auch zu Wahnvorstellungen. Diese werden als sekundär bezeichnet, weil sie unmittelbar an die krankhafte Angst angeknüpft werden und auch weiterhin von dieser abhängig sind. Man hat sie oft geradezu als unbewußte Erklärungsversuche der Angst bezeichnet. Anfangs äußern die Kranken: „ich habe so furchtbare Angst, als hätte ich einen Mord auf dem Gewissen", später bezichtigen sie sich direkt mit nackten Worten eines solchen. Ihrem Inhalte nach sind die Wahnvorstellungen der Melancholie entweder Selbstanklagen (Versündigungswahn) oder hypochondrische Vorstellungen (Krankheitswahn) oder Verfolgungsvorstellungen. Die letzteren sind am seltensten. Oft findet man in einem und demselben Falle sowohl Selbstanklagen wie hypochondrische Vorstellungen. Bald ist der Inhalt sehr unbestimmt: „ich muß sterben, alles ist aus, das Herz ist kaput, ich kann gar nichts", u. s. f.; bald erhebt das Kind ganz bestimmte Klagen: ich bekomme Gehirnerweichung (Äußerung eines vierzehnjährigen Knaben), ich habe dies oder jenes gestohlen u. s. f. Sinnestäuschungen — Halluzinationen und Illusionen — treten selten auf. Im Benehmen der Kinder fällt in den leichteren Fällen namentlich die Unschlüssigkeit und Trägheit auf. Sie waschen und kleiden sich gar nicht oder nachlässig, werden mit den Schulaufgaben nicht fertig u. s. f. In den schwereren Fällen tritt das oben geschilderte Verhalten ein. Oft führt die Angst zu Selbstmord- und Fluchtversuchen.

2. Verlauf. Der Verlauf der Melancholie ist gewöhnlich günstig. Periodische Wiederkehr ist nicht so häufig wie bei Manie (s. d.). Größer ist die Gefahr der Ausbildung eines sog. zirkulären Irreseins, das ist eine zusammengesetzte periodische Psychose. Zuerst tritt gewöhnlich eine Melancholie auf. Auf diese folgt unmittelbar eine Manie. Dann folgt ein von Krankheitssymptomen freier Zwischenraum. Hierauf bricht wieder eine Melancholie aus, der wieder eine Manie folgt u. s. f. Meist endet dieser Zirkel erst mit dem Tode. Der erste Anfall, die erste Melancholie, tritt sehr oft gegen Ende des Kindesalters auf. Eine weitere Gefahr der Melancholie — auch im Kindesalter — stellt der Selbstmord (s. d.) dar. Die meisten Kinderselbstmorde sind wahrscheinlich auf Melancholie zurückzuführen.

3. Vorkommen im Kindesalter. Emminghaus fand unter 199 Fällen von Kinderpsychosen 24 Melancholien. Auch nach meinen Beobachtungen ist die Melancholie die häufigste unter den erworbenen Psychosen des Kindesalters. Am häufigsten ist die passive und aktive Form ohne Wahnvorstellungen. Am seltensten ist die Melancholia attonita im Kindesalter. Bei Mädchen ist die Melancholie etwas häufiger als bei Knaben. Erbliche Belastung spielt eine große Rolle. Bei keiner anderen Psychose findet man so häufig gleichartige Vererbung, d. h. Vorkommen derselben Psychose, also hier der Melancholie in der Ascendenz. Eine Gelegenheitsursache ist zuweilen, namentlich bei der Pubertätsmelancholie, nicht nachzuweisen. Sehr oft spielt ein Schreck, die Trauer über eine schwere Strafe und namentlich die Furcht vor einer angedrohten Strafe und Ähnliches die Rolle des auslösenden Moments. Auch die mit der Masturbation verbundenen psychischen Erregungen — die Furcht vor Entdeckung und Strafe und vor den Folgen — sind nicht selten, namentlich gegen Ende des Kindesalters, von Bedeutung. Auch körperliche Krankheiten können bei prädisponierten Kindern zu einer Melancholie

Digitized by Google

führen, so z. B. Krankheiten des Digestionstraktes (Magendarmkatarrh u. ſ. f.).

4. Erkennung. Wie bei der Manie iſt auch bei der Melancholie für die Diagnoſe der Kontraſt gegen den Zuſtand vor der Krankheit entſcheidend. Wenn ein Kind auffällig ſtill wird und auffällig langſam antwortet, ſollte der Erzieher bezw. Lehrer niemals die beiden kurzen Fragen verſäumen: biſt du traurig? haſt du Angſt? Auch die Denkhemmung läßt ſich meiſt leicht durch die einfache Frage feſtſtellen: fällt dir das Denken jetzt ſchwer? die meiſten Kinder antworten darauf ganz präcis, wenn ſie wirklich an Melancholie leiden, mit ja. Sehr bezeichnend iſt gewöhnlich auch die Abnahme des Körpergewichts, des Appetits und des Schlafes.

5. Behandlung. Jedenfalls iſt ſtets ſofort ein ſachverſtändiger Arzt zuzuziehen. Bis zu deſſen Ankunft iſt Bettruhe notwendig. Falls irgendwelche Angſtaffekte vorliegen, iſt genaue Überwachung unerläßlich, um einen Selbſtmordverſuch zu verhüten. Gerade dieſe Gefahr wird erfahrungsgemäß gewöhnlich unterſchätzt. Liegt ein ſchwerer plötzlicher Angſtanfall vor, ſo iſt bis zur Ankunft des Arztes, falls dieſer vorausſichtlich nicht raſch zu erwarten iſt (z. B. auf dem Lande), eine hydropathiſche Einpackung vorzunehmen, d. h. das Kind wird nackt bis zu den Achſelhöhlen (alſo ausſchließlich der Arme und des Kopfes)) loſe in ein Leinentuch, welches man in Waſſer von 30° eingetaucht und dann ausgerungen hat, gehüllt und raſch mitſamt dieſem feuchten Tuche in eine wollene Decke eingewickelt. Weiterhin iſt auch bei der Melancholie oft die Behandlung in einer Anſtalt oder Klinik unerläßlich.

Litteratur: Emminghaus. Die pſychiſchen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887, S. 144. — Ziehen. Pſychiatrie. Berlin 1894, S. 297 ff. u. 396 ff.

Jena. Th. Ziehen.

Melanchthon

1. Entwickelungsgang. 2. Akademiſche Wirkſamkeit in Wittenberg. 3. Pädagogiſche Grundbegriffe. 4. Praktiſche Einwirkung auf das Schulweſen. a) Lateinſchulen: *α*) Organiſation, *β*) Lehrbücher. b) Univerſitäten: *α*) Organiſation, *β*) Lehrbücher.

1. Melanchthons Entwickelungsgang. Philipp Melanchthon wurde am 16. Februar 1497 zu Bretten in der Pfalz geboren. Hier verlebte er zehn glückliche Jugendjahre unter der Leitung einer frommen Mutter und eines liebevollen Großvaters, des Brettner Bürgermeiſters Johann Reuter; ſein Vater Georg Schwarzerd, der geſchätzte Rüſtmeiſter und Waffenſchmied des pfälzer Kurfürſten, war ein ernſter, menſchenfreundlicher Mann, der aber bei ſeinen häufigen Berufsreiſen und ſeinem frühen Tod keine tiefer greifende Einwirkung auf die Entwickelung des Sohnes gewinnen konnte. Da 1507 wenige Tage vor dem Tode des Vaters auch der Großvater des kleinen Philipp geſtorben war, zog die Großmutter Eliſabeth Reuter, eine Schweſter Reuchlins, in ihre Heimat Pforzheim, um dort drei ihrer Enkel die tüchtige Lateinſchule beſuchen zu laſſen. Dieſe hatten bisher in Bretten nach kurzem Beſuch der öffentlichen Schule im großväterlichen Hauſe durch einen von Reuchlin empfohlenen Hauslehrer Johann Unger drei Jahre lang Unterricht in der lateiniſchen Grammatik erhalten. „Philippus lernte“ nach einem alten Bericht „für andere ſeine Grammaticam wohl“, übte ſich gelegentlich im Disputieren mit fahrenden Schülern und „gewann ſchon damals eine große Luſt zum Studieren.“ In Pforzheim bekam dieſe Luſt reichere Nahrung durch den Wetteifer mit zahlreichen begabten Mitſchülern, durch den Unterricht Georg Simlers, der die Lateinſchule leitete und als echter Humaniſt ſeine geweckteren Schüler auch in das Griechiſche einführte, und vor allem durch das hohe, anſpornende Vorbild ſeines Großoheims Reuchlin, der öfter aus Stuttgart herüberkam und ſeine helle Freude an dem Knaben hatte, „als er deſſen Fleiß ſahe und des ſchönen und richtigen Ingenii innen ward.“ Eine griechiſche Grammatik und Wörterbuch waren die Gaben, die er ihm bei ſeinen Beſuchen mitbrachte oder ihn durch lateiniſche Verſe ſich verdienen ließ. In jener Zeit verwandelte auch Reuchlin nach Humaniſtenart des Knaben „barbariſchen“ Namen Schwarzerd in den griechiſchen Melanchthon (ſeit 1531 auch Melanthon geſchrieben.)

Im Herbſt 1509 ſchon bezog Melanchthon die Univerſität Heidelberg und fand in dem Hauſe des alten Theologen Pallas Spangel freundliche Pflege. Seinen humaniſtiſchen Neigungen entſprechende Anregungen bot ihm jedoch die Hochſchule nicht; denn der Glanz der „goldenen Zeit“ des Heidelberger Humanismus, die durch die Namen Agricola, Celtis, Wimpfeling und Reuchlin gekennzeichnet wird, war ſchon erloſchen, und ſcholaſtiſche

Digitized by Google

Dunkelmäuner führten das Wort. An ihrer geschwätzigen Dialektik fand er keinen Gefallen; nur einige jüngere Lehrer in Rhetorik, Mathematik und Astronomie scheint er gern gehört zu haben. So war er hauptsächlich auf Privatstudien angewiesen; bezeichnend ist es für diese, daß sie sich nicht nur auf die klassischen Schriften erstreckten, die er in buntem Wirrwarr ohne Wahl las, sondern auch den tiefen, volkstümlich derben Predigten Geilers von Kaisersberg galten, dessen Andenken auch Melanchthons erstes 1510 gedrucktes Gedicht geweiht ist. Im Juni 1511 wurde der wegen seines Fleißes, seines vielseitigen Wissens und seiner dialektischen Gewandtheit schon damals bewunderte Jüngling Baccalaureus artiium; er versuchte sich dann im Unterricht zweier jungen Grafen, wurde aber, als er sich nach Jahresfrist um den Magistergrad bewerben wollte, zurückgewiesen, „dieweil er noch so jung und kindisches Ansehens war."

Dies sowie der Tod Spangels waren wohl die Hauptgründe, die Melanchthon veranlaßten im September 1512 nach Tübingen überzusiedeln; dort hatte Heinrich Bebel seit 1497 den humanistischen Studien eine Stätte bereitet. Außer ihm vertrat jetzt der einstige Pforzheimer Rektor Simler die Humaniora. Neben ihren begeisternden Vorlesungen hörte Melanchthon bei dem Aristoteliker Franz Stadianus Philosophie und lernte Aristoteles als reinste Quelle schätzen. Bleibende Bedeutung hatte für ihn auch der gelehrte Mathematiker und Astronom Johannes Stöffler, der ihm seinen astrologischen Wahnglauben tief einprägte. Griechisch und Hebräisch trieb er daneben privatim, gelegentlich im Verein mit gleichstrebenden Genossen. Bei seinem rastlosen Fleiß entwickelte er sich schnell zu einem bedeutenden humanistischen Grammatiker und erwarb sich auf dieser Grundlage ein umfassendes Wissen, so daß Simler zu sagen pflegte, der Schüler sei gelehrter als sein Lehrer, und Stadianus sich von seinem scharfsinnigen Schüler gern belehren ließ. Schon am 25. Januar 1514 bestand er als erster unter allen Bewerbern die Magisterprüfung. Noch vier Jahre weilte der junge Magister lernend und lehrend in Tübingen. Durch juristische und medizinische Studien that er dem encyklopädischen Zug der Humanistenzeit Genüge: sein frommer Sinn, der bei den scholastischen Theologen Tübingens keine Befriedigung fand, führte ihn zu den Werken Gersons und Wessels, in denen sich scholastische Dialektik und mystische Tiefe, ja auch humanistische Bildung zu höherer Einheit verschmolzen, und weiter zurück zu der lauteren Quelle der Bibel selbst. Aber sein Herz und seine Kraft gehörten vor allem der humanistischen Wissenschaft. Er las über Vergil und Terenz, nach Bebels Tod 1516 auch über Beredsamkeit und Geschichte im Anschluß an Cicero und Livius und unterrichtete in seiner Burse besonders griechisch; dabei fehlte ihm nach dem Zeugnis eines damaligen Schülers „nicht das Talent zum Lehren, noch die Treue." Agricolas bedeutsames Werk über Dialektik, das den Bann der scholastischen Logik völlig brach und die logische Schulung dem Leben und der Wissenschaft dienstbar machte, wirkte bestimmend auf ihn ein; seine Korrektorthätigkeit in der Ausheimschen Druckerei brachte engere Fühlung mit den Humanisten, deren hier erscheinende Schriften er vielfach bevorwortete, und seine Terenzausgabe 1516 sowie seine griechische Grammatik die 1518 ihren Siegeslauf begann, führten ihn als ebenbürtigen, würdigen Genossen mitten in ihren Kreis ein. Was Wunder, daß schon in den Dunkelmännerbriefen der beklagenswerte, überall gepriesene Cölner Magister Philipp Schlauraff ihn als den ärgsten Feind der Scholastik in Tübingen ansieht und ihm den Tod anwünscht. In der That stand Melanchthon im Reuchlinschen Streit ganz auf der Seite seines Verwandten, ja er plante sogar selbst eine neue Satire gegen die Cölner, zugleich hoffte er durch eine Ausgabe des reinen Aristoteles alle bisherigen Thaten des Humanismus in Schatten zu stellen und der aufblühenden Wissenschaft eine neue Quelle frischer Lebenskraft zu erschließen.

2. Melanchthons akademische Wirksamkeit in Wittenberg. Da berief ihn der Kurfürst Friedrich der Weise 1518 auf Reuchlins Empfehlung als „lector der griechischen Sprache" nach Wittenberg. Er folgte dem Rufe um so lieber, als der Reuchlinsche Streit die Gegensätze in Tübingen peinlich verschärft hatte und ihm seine Thätigkeit in dieser „Zwangsanstalt" verleidet war, er fürchtete „unter Knaben wieder zum Knaben zu werden". Die anfängliche Enttäuschung der Wittenberger über den unscheinbaren, etwas stotternden und leicht mit der Schulter zuckenden Mann wurde völlig wett gemacht durch die glänzende Antrittsrede, die er am 25. August de corrigendis adolescentiae studiis hielt. Er legte in ihr seine epochemachenden Anschauungen über die Reform der Universitätsstudien dar, die ihm nur durch

Digitized by Google

Rückgang auf die echten Quellen, besonders Aristoteles und die Bibel, möglich erscheint. Sprachstudium ist ihm dafür die unerläßliche Bedingung und vor allem auch die Kenntnis des Griechischen ein wichtiger Schlüssel. Wie er hier der Philosophie und Theologie neue, klare Bahnen weist, so kündigt der junge Professor der Artistenfakultät zugleich „allen Gebräuchen der Schulen zuwider“ neben seiner Homervorlesung eine solche über den Titusbrief an. Damit sind deutlich die Richtlinien seiner nun beginnenden 42jährigen Wittenberger Lehrthätigkeit gezeichnet, durch die er in unermüdlicher Schaffensfreude und selbstloser Treue den bedeutsamen Bund des Christentums mit dem Humanismus, des Evangeliums mit der Kultur, des Glaubens mit dem Wissen zu einem unauflöslichen zu machen sich bemühte, indem er mit frommem Sinn zu den Quellen zurückführte. Wohl suchte Luther in den ersten Jahren ihres gemeinsamen Wirkens, das Wittenbergs Ruhm schnell zu ungeahnter Höhe emporschnellen ließ, „den kleinen Griechen, der ihn sogar in der Theologie übertreffe,“ immer wieder ganz zur Theologie herüberzuziehen, wohl wandte sich dieser unter dem Eindruck von Luthers gewaltiger Persönlichkeit und der Leipziger Disputation theologischen Studien eifriger zu und erwarb offenbar auf Luthers Drängen schon am 9. September 1519 die Würde eines Baccalaureus Bibliae, aber seiner geliebten humanistischen Wissenschaft ward er deshalb doch nicht untreu. Das verdient umsomehr Anerkennung, als die Sprachstudien, wie er öfter klagt, bei der schlaffen Jugend auf heftigen Widerstand stießen. Selbst Homer mußte nach einer seiner geist- und humorvollen Ankündigungen um Zuhörer betteln gehen, und einmal las er vor nur vier Zuhörern ein Demostheneskolleg, während seine theologischen Vorlesungen einen beispiellosen Erfolg hatten, fand doch Spalatin, der Hofprediger des Kurfürsten, bei einem gelegentlichen Besuche 1520 „in Magister Philipps Lektion bei 500—600 Auditores,“ bei Luther nur an 400, und mußte doch im Sommer des nächsten Jahres ein neues Kollegium gebaut werden. Der schöne Erfolg blendete ihn so wenig, daß er noch 1523 die theologischen Vorlesungen am liebsten ganz aufgegeben hätte, um durch ausschließliche Pflege der klassischen Studien dem Unheil der Unwissenheit zu steuern und so mittelbar der Kirche einen unschätzbaren Dienst zu leisten. In der That drohten ja das barbarische Gezänk der Pseudotheologen und die bildungsfeindliche Richtung der Schwarmgeister gerade damals zum Schmerz aller Humanisten die Musen ganz zu vertreiben, und es schien eines ganzen Mannes zu bedürfen, um diesen feindlichen Mächten gegenüber den von christlichem Geist durchdrungenen Humanismus zum Siege zu führen und des Erasmus Hohnwort zu widerlegen: ubi Lutheranismus, ibi literarum interitus. Eigentlich gegen seinen Willen wurde Melanchthon trotzdem 1526 nach langen Verhandlungen unter Erhöhung seines Gehaltes von 100 auf 200 Gulden mit einer theologischen Lektur neben seiner bisherigen Thätigkeit betraut und hat von da bis zu seinem Tode das Doppelamt bekleidet. Als er am 19. April 1560 starb, zeigte sich eine klaffende Lücke, in die vier Kollegen eintraten; denn er hatte sechs Vorlesungen gehalten (wöchentlich 9 Stunden,) außer solchen über Dialektik (2 Stunden,) über Ethik (1 Stunde) und über Geschichte (desgl.) zwei griechische Vorlesungen, eine einstündige über griechische Grammatik mit Übungen an der Apostelgeschichte und eine zweistündige über Euripides und eine theologische über den Römerbrief (2 Stunden.) Dazu kam noch die lateinische Bibelerklärung und Katechese, die er Sonntags früh für fremde Studenten zu halten pflegte, die die deutsche Predigt nicht verstanden. Zugleich lehrt diese Übersicht, wie umfassend der Kreis seiner Vorlesungen geworden war. Im Lauf der Jahre hatte der „famulus communis“ der Hochschule und „unermüdliche Atlas“, wie Luther ihn nennt, fast alle philosophischen und sprachwissenschaftlichen Disziplinen behandelt: Dialektik, Physik, Ethik, Geschichte, Mathematik, Astronomie, hebräische und griechische Grammatik; dazu kommen Erklärungen von Homer, Hesiod, Pindar, Sophokles, Euripides, Aristophanes, Theognis, Arat, Apollonios, Thukydides, Demosthenes, Aeschines, Lykurg, Aristoteles, Plutarch, Lucian, Ptolemäus, von Terenz, Ovid, Horaz, Cicero, Sallust, Plinius, Tacitus Germania und Quintilian und eine große Reihe von theologischen Vorlesungen, wie über Genesis, Psalmen, Sprüche Salomonis, Jesaia, Jeremia, Sacharja, Maleachi Erklärung der meisten neutestamentlichen Bücher, seiner loci communes, des nicäischen Symbols und des Justinus Martyr. Daneben lieferte er noch nach der naiven Sitte der Zeit gelegentlich seinen Kollegen ganze Hefte oder wenigstens Entwürfe zu ihren Vorlesungen. — So hatte er in rastloser Arbeit erfüllt, was er im ersten Jahre seiner Wittenberger Wirksamkeit dem Hofprediger Spalatin

Digitized by Google

schrieb: „Ich will mich befleißigen, daß auch durch meine Bemühungen Wittenbergs Glanz erhöht werde und die Hoffnungen, die der treffliche Fürst auf mich setzt, nicht zu Schanden werden.“ Und getrost konnte er deshalb wenige Tage vor seinem Tode dem treuen Schüler und Freunde Camerarius im Hinblick auf die mühevolle, aber doch segensreiche Arbeitszeit sagen: „Wir haben beide ausgehalten in der Niedrigkeit des Schullebens und an unserem Orte gethan, was wir konnten. Einigen hat doch wohl unsere Arbeit genützt, Schaden hat sie gewiß, das darf ich hoffen, niemandem gebracht.“

So war es natürlich, daß Melanchthon schon früh als eine der wichtigsten Säulen der Hochschule angesehen ward; besonders brachte Luther dem jüngeren, gelehrteren Freund, den er doch an Tiefe und Kraft weit überragte, „aus innerlicher Lieb“ und aus klarer Erkenntnis seiner Unentbehrlichkeit für das Werk der Reformation eine geradezu rührende Hochschätzung entgegen, ja bezeichnete sich wohl gar überbescheiden als seinen Vorläufer. Allgemein aber war der Eindruck, den der wackere Johann Keßler, der spätere Reformator von St. Gallen, von Magister Philippsen erhielt: „er ist nach Leibesgröße eine kleine, unachtbare Person, ... nach Verstand aber, Gelehrsamkeit und Kunst ist er ein großer, starker Ries und Held, so daß es einen verwundern möcht, daß in einem so kleinen Leib ein so großer Berg von Kunst und Weisheit verschlossen liege.“ In der That trug gerade Melanchthons Name und Wirken sehr wesentlich zu dem schnellen Wachstum der Universität bei. Die höchste akademische Würde, das Rektorat, hat er allerdings nur zweimal bekleidet, 1524 und 1538; aber diese zunächst auffallende Erscheinung findet ihre einfache Erklärung darin, daß ihn seine Verwickelung in die großen religiösen und kirchenpolitischen Fragen der Zeit und seine rege Teilnahme für die Gründung und Umgestaltung höherer und niederer Schulen immer wieder zu weiten Reisen nötigten und die Übernahme des verantwortungsvollen Rektorats unthunlich machten. Jedenfalls mußte sein erstes Rektorat schon deshalb als ganz besondere Ehre erscheinen und berechtigtes Aufsehen erregen, weil er gegen allen Brauch als erster verheirateter Professor die Würde erhielt. Gerade in einer Zeit mit großer Arbeitslast hatte er sich nämlich am 25. November 1520 mit Katharina Krapp, der Tochter des Wittenberger Bürgermeisters, vermählt, mit der er 37 Jahre in glücklicher, wenn auch von Leid nicht ungetrübter Ehe verbunden blieb.

Gerade diese Ehe ermöglichte es, daß er nicht nur eins der geistigen Häupter der Hochschule, sondern auch ihr frisches Leben schaffendes Herz sein konnte. In seiner teilnehmenden Liebenswürdigkeit gestattete er ja nicht nur, wie einmal ein Student in seines Nichts durchbohrendem Gefühle schreibt, jedem „Mistkäfer ihn beliebig oft zu besuchen,“ sondern in sorgloser Gastlichkeit wußte er auch sein Haus mehr und mehr zu einem „Commune Museum“ zu machen; freilich mußten öfter durch schnellen Verkauf der silbernen und goldenen Ehrenbecher die nötigen Mittel beschafft werden. Von etwa 1521 an lebten wohl 10 Jahre lang die Schüler seiner Privatschule in seinem Hause und erfüllten es, verständnisvoll geleitet, mit ihrem frischen, frohen Treiben; bedürftige oder empfohlene Studenten hatte er stets an seinem Tisch, und gesellig, wie er war, freute er sich, wenn dabei einmal gar elf verschiedene Sprachen gesprochen wurden. Und es war keine hohle Phrase, wenn er sagte, „daß ihn dauernde Freundschaft mit denen verbinde, die mit ihm an einem Tisch gesessen hätten.“ Denn wie er den Studenten ein stets hilfbereiter Berater war, der sich nicht nur um ihre wissenschaftliche und sittliche Förderung, sondern auch um ihr leibliches Wohl, um Kost und Quartier kümmerte, wie er von vielen geradezu als treuer Vater geehrt wurde, so blieb er trotz aller Arbeitslast durch einen überaus regen Briefwechsel, — die 9 ersten Bände des Corpus Reformatorum erschöpfen ihn bei weitem nicht, — auch später mit vielen von ihnen in enger Verbindung. Und wer von ihnen gelegentlich durch Wittenberg kam, versäumte nicht, das gastliche Haus zu besuchen, wo auch die Kinder an der Freude des Wiedersehens teilnahmen und nach Georg Sabinus schwungvollen Versen (poëmata 1563 p. 41) den Scheidenden mit Kränzen als Zeichen ihrer Liebe beschenkten. In einem wahrhaft erstaunlichen Umfang hat Melanchthon aber auch in den späteren persönlichen Lebenswegen seiner Schüler eingegriffen und in gewissenhafter Sachlichkeit das Vertrauen gerechtfertigt, mit dem sich Fürsten und Städte an ihn wandten, wenn es galt einen tüchtigen Professor, Rektor oder Lehrer zu gewinnen. Dasselbe unbedingte Vertrauen fand er auch in Wittenberg und ward dadurch recht eigentlich zum geistigen

Digitized by Google

Haupt der Universität, zumal ihm keine der vier Fakultäten ganz fremd war; denn auch „Medizin und Rechtswissenschaft strebte er wenigstens den Prinzipien und allgemeinen Umrissen nach zu erkennen.“ (Schmidt.) Selbst Luther, der es noch in dem Schreiben an den christlichen Adel deutscher Nation als Teufelswerk bezeichnet hatte, daß auf den Universitäten „der blinde heidnische Meister Aristoteles“ regiere, und den „verdammten, hochmütigen, schalkhaftigen Heiden“ aus dem Unterricht möglichst verbannen wollte, vermochte nur kurze Zeit Melanchthon nach dieser Richtung hin zu beeinflussen; bald beugte er sich willig der reicheren Kenntnis und dem reiferen Urteil des jüngeren Genossen. Hatte Melanchthon in Reden und Schriften der Jahre 1520 und 1521 unter Luthers übermächtigem Einfluß die Philosophie höhnend „ein altes Weib“ benamst, „das nach Griechenland stinke,“ und erklärt: „ein Christ ist nicht, wer den Namen eines Philosophen in Anspruch nimmt,“ ja gemeint, wir hörten auf Menschen zu sein, wenn nicht die Theologie Anfang, Mitte und Ende des Lebens bilde, so kehrt als stehender Refrain vieler späterer Briefe und Reden der Gedanke wieder, daß die Loslösung der Theologie von den anderen Wissenschaften Rückfall in Barbarei bedeute, ein Gedanke, den sich dann Luther in seinem wirkungsvollen Weckruf an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524 bekanntlich völlig zu eigen gemacht hat. (Vergl. unter Luther.) Schon vorher hatten die beiden Männer im Auftrag des Kurfürsten einen leider verlorenen Plan der gänzlichen Umgestaltung der Hochschule ausgearbeitet; jedenfalls war es ein Ausfluß ihrer gemeinsamen Bemühungen, daß schon im Anfang der zwanziger Jahre die alten scholastischen Studien in Wittenberg endgiltig beseitigt wurden. Eine kurze Studienordnung Melanchthons wohl aus dem Jahr seines ersten Rektorats 1523/4 beweist nämlich, daß der mittelalterliche Studienbetrieb dem verjüngenden Geist des Humanismus gewichen ist; jüngere Studenten sollen bei mangelnden Vorkenntnissen vom Rektor einem Magister überwiesen werden, der ihnen ihre Vorlesungen vorschreibt und sie in der lateinischen Sprache übt; und statt der veralteten Disputationen sollen abwechselnd von den Professoren und Studenten zweimal im Monat Deklamationen gehalten werden. Bald darauf wurde Melanchthon 1525 von dem neuen Kurfürsten Johann dem Beständigen ausdrücklich mit dem Amt eines Reformators der Universität betraut „in Ansehunge, das ime die Schigkligkeit der Personen vor andern bewuſt sei.“ Auch nachdem die lange geplante Umgestaltung 1536 endlich vollzogen und damit für alle ähnlichen Reformen und Neugründungen protestantischer Hochschulen das mustergiltige Vorbild geschaffen war, blieb Melanchthon für Wittenberg von maßgebendem Einfluß. Meist erscheint er als der Sprecher der Universität, und auch die offiziellen Reden seiner Kollegen sind nach Camerarius glaubhaftem Zeugnis zumeist aus seiner Feder geflossen, gelegentlich sogar begonnen worden, während Melanchthon den Rest schrieb und mit noch feuchter Schrift nachlieferte. Seine Teilnahme an allen Prüfungen der Artistenfakultät erscheint als selbstverständlich, wenigstens wird von der Magisterprüfung in Wittenberg ausdrücklich berichtet. „Doch so ist alzeit hir bey diesem examine Magister Philippus und der Decanus,“ und selbst nach Leipzig wurde er öfter als Prüfungskommissar für die Stipendiaten berufen. Auch die amtlichen Mitteilungen am schwarzen Brett gingen fast alle von ihm aus und sind mit ihrem bald mahnenden, bald warnenden, bald strafenden, stets aber väterlich belehrenden Ton höchst bezeichnend für das innige Verhältnis, das zwischen ihm und seinen Schülern bestand. Studentische Ausgelassenheiten wußte er zu verzeihen, selbst wenn er sie am eigenen Leibe spüren mußte, wie damals, als von frohem Gelage heimkehrende Studenten ihn, ohne ihn zu erkennen, zur Elbe schleppten, um ihn unterzutauchen. Aber wo er wirkliche Roheit, Unbotmäßigkeit oder Unsittlichkeit fand, bekämpfte er sie mit entschiedener Strenge; als einmal 1545 bewaffnete Studentenmassen sich vor dem Schlosse sammelten, um einen gefangenen Commilitonen mit Gewalt zu befreien, zog er sogar den übrigen Professoren voran, mit Schwert und Lanze bewehrt, aus und steuerte durch sein mutiges Eingreifen der drohenden Gewaltthat, und bei ähnlichem Anlaß wagte er wenige Jahre vor seinem Tode dem gezückten Degen eines wütenden Studenten entgegenzutreten. Ähnlichen Mut zeigte er bei der furchtbaren Krisis, welche die Stürme des schmalkaldischen Krieges über „sein geliebtes Nest an der Elbe“ heraufbeschworen; als der Einfall des Herzogs Moriz in Kursachsen 1546 die Universität zersprengte, harrte er bis zuletzt aus. Und als

Digitized by Google

er flüchten mußte und ihm verlockende Anerbietungen von verschiedenen Seiten gemacht wurden, blieb er Wittenberg treu und hatte keinen dringenderen Wunsch, als daß die Schule, die Pflanzstätte der Reformation, erhalten bleibe, da deren Zerstörung der größte Triumph der Feinde sein würde. Sein Wunsch sollte sich schon im nächsten Jahre erfüllen, freilich anders, als er gedacht hatte. Durch die Wittenberger Kapitulation (19. Mai 1547) fiel der größte Teil der kurfürstlichen Länder samt der Kurwürde an den siegreichen Herzog Moriz, und schon am 8. Juni ließ der neue Kurfürst den zerstreuten Professoren melden, er plane Wiederherstellung der Universität. Wohl wußte Melanchthon, „daß wir auf Erden keine gewisse Herberge haben und sollen nach dem Ewigen trachten, daß auch die Kirche Gottes nicht an Jerusalem oder andere Städte gebunden sei, sondern an Gottes Wort," aber doch bot er gern seine Hand zu dem Werk, „die Trümmer der Anstalt aus dem Schiffbruch zu retten." Schon am 24. Oktober begann er daher trotz der noch ungeregelten Verhältnisse seine Vorlesungen und ließ sich auch durch die Aufforderungen, die Vorwürfe und den Groll der jungen ernestinischen Herzöge in seinem Entschlusse nicht wankend machen, die ihn nach Jena riefen, wo sie aus politischer Eifersucht eine neue Hochschule, nach ihrem Wunsche die Erbin des alten Wittenberger Ruhms, gründen wollten. Wohl fühlte er sich in den nun folgenden traurigen und durch theologische Zänkereien arg vergällten Jahren manchmal in trüben Stunden als „ein an den Kaukasus angeschmiedeter Prometheus," aber gerade seinem Bleiben verdankte Wittenberg seine neue Blüte, die es noch auf Jahre hinaus zu dem Mittelpunkt des deutschen Protestantismus machte; denn trotz all' der häßlichen Streitigkeiten, in die der friedliebende Mann durch die rabies theologorum verwickelt wurde, galt er doch den weitesten Kreisen als der verdienstvolle praeceptor Germaniae und der treue magister veritatis, und sammelten sich nach wie vor zu seinen Füßen zahlreiche Schüler, die dankbaren Herzens seinen milden, versöhnenden Geist fortpflanzten.

3. Melanchthons pädagogische Grundbegriffe. Melanchthon war mit Leib und Seele Humanist und achtete als solcher in der Wissenschaft nichts Menschliches sich fremd; aber wie er schon in der schwäbischen Heimat unter dem bestimmenden Einfluß der oberrheinischen Richtung des Humanismus gestanden hatte, deren ernste und fromme Vertreter zwar einer Reform der Kirche das Wort redeten, aber allem überkühnen Sturm und Drang abgeneigt, einen gewaltsamen Bruch zu vermeiden suchten, so stellt er auch später seine ganze umfassende Thätigkeit unter das Licht des Evangeliums. Der Freund und Bewunderer des Erasmus ist doch zugleich der treue Genosse und Helfer Luthers, zwar kein religiöser Heros, aber wohl eine tief angelegte, fein gebildete und schön abgeklärte Natur, die durch ihre Milde der Religion auch unter ihren humanistischen Verächtern Boden zu gewinnen wußte, die Luthers rücksichtslose Schroffheit und Fenereifer abzustoßen geeignet war. Und wenn Melanchthon oft genug in Augenblicken der Enttäuschung und Verstimmung seine Sehnsucht nach dem friedlichen Hafen der klassischen Studien ausgesprochen hat, so darf man doch nicht meinen, er habe je seine Verbindung mit der Reformation bereut. Schon zwei Jahre nach seiner Übersiedelung nach Wittenberg fügt er einem Schreiben an einen schwäbischen Freund, in dem er klagt, ihm bleibe keine Zeit zu Studien mehr, den bezeichnenden Schluß an: „unsere Arbeiten sind aber auch ernster und notwendiger als die, die wir ehemals in Schwaben trieben." Und bei aller Begeisterung für die Alten bleibt Melanchthon doch immer ein warmherziger Patriot, der es für schimpflich und undankbar hält, das Fremde auf Kosten des Heimischen zu bewundern, ja geradezu meint, die Vaterlandsliebe sei von Gott zur Verteidigung der höchsten Güter dem Menschen ins Herz gepflanzt. Gerade deshalb hat er sich auch durch die ehrenvollsten Berufungen nach England und Frankreich nicht verlocken lassen, seine wertvollen Dienste dem Vaterland zu entziehen. Diese drei Elemente, das humanistische, das religiöse und das nationale bedingen Melanchthons pädagogische Anschauungen, die er zwar nie systematisch geordnet hat, die aber aus seinen Deklamationen sowie den Vorreden zu seinen zahlreichen Schulbüchern unschwer abgeleitet werden können und ein zwar einfaches, aber in sich fest geschlossenes Ganze bilden.

Die Kenntnis der Wissenschaften erscheint Melanchthon ebenso nötig als etwa die Sonne: denn ohne sie sinkt der Mensch zu einem unwürdigen „Cyklopenleben", ja auf den Standpunkt des unvernünftigen Tieres hinab. Für Kirche

Digitized by Google

und Staat ist daher die Erhaltung und Pflege der Wissenschaften gleich wichtig. Da die ursprünglich dazu berufenen Organe der alten Kirche ihre Pflicht nach dieser Seite hin schmählich versäumen, ja die Einkünfte der alten Schulstiftungen gerade den heftigsten Feinden der Wissenschaften zufließen, und da dem Protestantismus geeignete kirchliche Organe fehlen, so erwächst den Landesfürsten und Städten die heilige Pflicht und das hohe Recht, die Erhaltung und Ordnung des ganzen Schulwesens zu übernehmen. Mit derselben Entschiedenheit wie Luther in seinem Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherrn, zu dessen lateinischer Übersetzung übrigens Melanchthon eine warme Vorrede schrieb, tritt auch er für die epochemachende Forderung der Verstaatlichung der Schule ein und verspricht sich von ihr den höchsten Nutzen für Staat und Kirche. Als einzig gangbarer Weg zur Erlangung der wissenschaftlichen Bildung erscheint ihm aber in völliger Übereinstimmung mit seinen Vorläufern Agricola und Erasmus die Rückkehr zu den Quellen. Diese sind für ihn natürlich die Werke der Griechen und Römer, in denen ja der Humanismus überhaupt mit naiver Einseitigkeit den einzigen Jungbrunnen und zugleich die unübertrefflichen Lehrmeister aller Wissenschaften sah. In der That bedeutete die Rückkehr zu den Quellen damals immerhin einen gewaltigen Ruck vorwärts; aus dem unfruchtbaren Wust der absterbenden Scholastik ward dadurch der Geist zu freiem, frischem Denken geführt, und die verjüngende Kraft der ewig jugendfrischen Antike regte bald auch zu eigenem, selbständigem Forschen an. Darum hat jene Frühzeit des Humanismus, die die Quellen vom Schutt der Jahrhunderte befreite, thatsächlich in der Geschichte fast aller Wissenschaften Epoche gemacht. Übrigens faßte Melanchthon den Begriff „Quellen“ keineswegs engherzig; veranlaßte er doch z. B., als er zufällig in der Bibliothek des Augustinerklosters in Wittenberg auf eine Handschrift der Annalen des Lambert von Hersfeld stieß, deren Druck, da er mit scharfem Blick, obwohl der Name des Verfassers fehlte, den Wert dieser Geschichtsquelle erkannte. — Diese Quellen aber würden „ägyptische Hieroglyphen“ bleiben ohne gründliche Kenntnis der Sprachen, die mithin das unentbehrliche „Werkzeug“ sind, „den verborgenen Schatz zu heben“. — Das Wort:

„Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bis daher in dir gebundnen Geist,“

ist also nicht bloß tiefe „Weisheit des Brahmanen“, sondern auch feste Überzeugung des praeceptors Germaniae.

Daraus ergiebt sich klar der Gang des Unterrichts, er hat zunächst die Eloquenz zu erstreben, d. h. die Fähigkeit des sprachrichtigen, logisch durchsichtigen und sachkundigen Vortrags in lateinischer Sprache. Das alte Trivium mit Grammatik, Rhetorik und Dialektik bleibt also zu Recht bestehen und bildet den allgemeinen Unterbau für die folgende fachwissenschaftliche Bildung. Die Grammatik, deren mühseligen Betrieb Melanchthon in der Rede „über die Leiden der Schulmeister“ aus eigener Anschauung geschildert hat, sucht er durch möglichst baldigen Fortschritt zur Lektüre leichter zu machen, da nur so die Regeln lebendig werden. Die Lektüre, für die das Wort gilt multum, non multa, ist ihm das wichtigste Unterrichtsmittel der formalen Bildung. Diese wird vervollkommnet durch die eifrig empfohlenen Stilübungen; sie beginnen mit der Anfertigung von Briefen und Übersetzungen aus dem Griechischen und führen zu Versuchen in lateinischen Versen und zur Ausarbeitung von Reden und geschichtlichen Themen. Als Muster des Stils erscheint natürlich vor allen Cicero, doch wird sklavische Nachtreterei ebenso wie die verstiegene Forderung, seine vollendete Beredsamkeit zu erreichen, verworfen, vielmehr ein freies, künstlerisches Verfahren der Nachahmung empfohlen. Die höchste Stufe bildet die declamatio, d. h. der Vortrag lateinischer Reden oder Verse, den er für so wichtig ansah, daß seit 1524 in Wittenberg monatlich derartige Übungen veranstaltet wurden.

Aber Melanchthon bleibt nicht bei einseitigem Formalismus stehen; Luther schrieb einmal nach den Tischreden auf den Tisch: „Philipp hat die Sachen und die Worte, Erasmus hat Worte ohne die Sache, ich habe die Sache ohne die Worte, Karlstadt hat keins von beiden.“ In der That sind Worte und Sachen für Melanchthon unlösbar verbunden; ausdrücklich sagt er einmal: „wie der Schiffer nach den Sternen seinen Lauf richtet, so sind alle unsere Studien nach diesem Prinzip zu richten, daß wir uns einerseits wissenschaftliche Einsicht und andererseits wenigstens ein gewisses Geschick über ernste Dinge uns auszudrücken verschaffen“, und in seinen Vorlesungen berücksichtigt er in der That grundsätzlich den Gesichtspunkt, nicht nur die formale Schulung zu fördern, sondern auch sachliche Bereicherung

Digitized by Google

des Wissens zu geben. So ist ihm die Eloquenz „eine große Kunst und, wie es in der Tragödie heißt, Herrin der Dinge“, und so führt die Lektüre zur prudentia, denn „näher als der Schatten dem Körper folgt die Einsicht der Beredsamkeit“. Und wahre Humanität ist ohne Eloquenz undenkbar. Das entspricht durchaus der auch von Melanchthon oft genug vorgetragenen Geschichtsphilosophie des Humanismus, daß das Mittelalter mit dem Verlust der Beredsamkeit auch den guten Geschmack, ja sogar die Wissenschaft, die Sittlichkeit und die Religion eingebüßt habe. „Und so ist nach Melanchthons Meinung der letzte Endzweck der Eloquentia religiös“ (Hartfelder), indem Bescheidenheit, Wahrhaftigkeit und Frömmigkeit als schönste Früchte gründlicher sprachlicher Studien von selbst hervorblühen. Sprachliche, sachliche und sittlich-religiöse Gesichtspunkte bestimmen demzufolge auch die Auswahl der Schriftsteller, unter den Griechen empfiehlt er besonders Homer, Herodot, Demosthenes und Plutarch, unter den Lateinern Cicero, Livius, Vergil und Terenz. Denn Kenntnis der griechischen Sprache erscheint ihm als unerläßige Vorbedingung für jeden wahrhaft Gebildeten: diese „süßeste und feinste Sprache“ verleiht ja nicht bloß der Darstellung Schönheit und unseren Ratschlägen und Handlungen Feinheit, sondern sie ist zugleich das köstliche Gefäß, in dem der Schatz der göttlichen Lehren ruht, und zudem auch für alle anderen Wissenschaften „Lehrerin und Quelle“, mithin so notwendig als Luft und Feuer.

Aus dieser einzigartigen Fundgrube hat also der wissenschaftliche Unterricht vor allem zu schöpfen; freilich hat Melanchthon in den zahlreichen Schriften, in denen er übersichtlich und faßlich eine schulmäßige Systematisierung der philosophischen Wissenschaft versuchte, deutlich gezeigt, wie fern ihm dabei sklavisches Nachbeten liegt, und gerade dadurch einen beispiellosen Erfolg davongetragen, daß er durch Eingehen auf alle damals behandelten Zeit- und Streitfragen das Interesse der Zeit zu erregen verstand. Eine eigentümliche Ironie des Schicksals war es nur, daß die praktischen philosophischen Werke des Mannes, der so eifrig Rückkehr zu den Quellen selbst verlangt hatte und durch seine Grundrisse nur zu ihnen hatte führen wollen, gar bald ebenso wie seine theologischen loci als vollgültiger Ersatz derselben gefaßt und benutzt wurden, sodaß sie sogar in Wittenberg schon um 1590 nach dem Zeugnis des Polykarpus Lyser die Schriften des Aristoteles ganz verdrängt hatten. Jedenfalls aber zeugen diese Lehrbücher dafür, daß Melanchthon den allgemeinen-wissenschaftlichen Vorbereitungsunterricht mit der Lektüre der Klassiker und mit der Anleitung zur Eloquenz durchaus nicht als abgeschlossen ansah, vielmehr Psychologie, Physik und Ethik als wichtige Ergänzung betrachtete. Auch seine Lieblingswissenschaft, die stark astrologisch gefärbte Astronomie und die arg danieder liegenden mathematischen Studien hat er immer wieder warm empfohlen und ist auch für die Geschichte mit Rücksicht auf ihren praktischen Nutzen wie ihren sittlich-religiösen Wert entschieden eingetreten. Natürlich teilen sich die Lateinschule und die Artistenfakultät, die nichts anderes als die Durchgangsstufe zu den höheren Fakultäten sein will, in die Erledigung dieser Aufgaben; die zuletzt genannten Wissenschaften fallen zumeist erst dem Universitätsunterricht zu. Auch das Griechische wird nach Lage der Dinge oft erst auf der Universität begonnen werden können.

4. Melanchthons praktische Einwirkung auf das Schulwesen. Wenn diese pädagogischen Grundgedanken Melanchthons sich weder durch Neuheit noch durch besondere Großartigkeit auszeichnen, so bleibt sein Ruhm als des praeceptor Germaniae doch ungeschmälert; denn er hat diesen humanistischen Ideen und seinem hohen Ideal einer unlöslichen Verschmelzung von Religiosität und Wissen mit unermüdlicher Arbeit und großer pädagogischer Weisheit in dem Schulwesen des ganzen protestantischen Deutschlands zum wenigsten Eingang verschafft. Wohl gründete sich sein Ansehen zweifellos zunächst auf seine Stellung zu Luther und der Reformation, aber er hat das Vertrauen, das es ihm eintrug, durch seine wissenschaftliche Überlegenheit und seine unbestechliche Lauterkeit vollkommen gerechtfertigt. So erschien er schon früh als der berufenste Reformator des Schulwesens, und gerade durch seine für lange Zeit mustergültige Neugestaltung hat er nicht bloß der Wissenschaft, sondern auch der evangelischen Kirche und dem Staat ungemein genützt.

a) **Die Lateinschulen.** *α*) Organisation. Die Notwendigkeit einer Vermehrung und Reform der Lateinschulen hatte sich dem Professor der Hochschule früh aufgedrängt, hatte er doch selbst Jahrelang in Wittenberg eine Haus- und Privatschule gehalten, um ungenügend vorbereiteten Jünglingen das nötige grammatische

Digitized by Google

Rüstzeug für die Universitätsstudien zu verschaffen, und sich der anderen mühevoll erscheinenden Arbeit an dieser Schule mit Lust und Liebe sogar länger unterzogen, als pekuniäre Nöte dazu zwangen. Die hier gemachten Erfahrungen konnte er bald verwerten; denn seit 1524, eben dem Jahre von Luthers bahnbrechendem Aufruf zur Schulgründung, entstanden in rascher Aufeinanderfolge die evangelische Stadtschule in Magdeburg, die Lateinschule in Eisleben und die „obere Schule“ (Poëtenschule) in Nürnberg, an deren Einrichtung er durch Rat und That sowie durch persönliches Erscheinen entscheidenden Anteil nahm. Schon 1527 ward dann vom Kurfürsten eine Kirchen- und Schulvisitation in Thüringen angeordnet, die später auf das ganze sächsische Gebiet ausgedehnt werden sollte. Schon bei der ersten kurzen Visitationsreise war Melanchthon die eigentliche Seele des schweren Werkes, das geradezu Verstaatlichung der Schulen bedeutete. Ihm fiel auch wie selbstverständlich die Aufgabe zu, auf Grund der gemachten Erfahrungen in dem „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentume zu Sachsen“ 1528 die maßgebenden Richtlinien für die ferneren Visitationen festzulegen. Ja zunächst war es der dringende Wunsch Johanns des Beständigen, daß Melanchthon selbst mit den drei alten Genossen von 1527 nach diesem Entwurf allmählich die Verhältnisse aller sechs Kreise des sächsischen Landes ordnen und jährlich einen Kreis zu diesem Zwecke bereisen solle. Praktische Gründe entschieden schließlich für sofortige Entsendung von sechs verschiedenen Kommissionen in die einzelnen Landesteile; aber auch so mochte er nicht auf Melanchthons bewährte Hülfe verzichten und wies ihm den einen thüringischen Hauptlandkreis mit den Visitationsorten Eisenach, Gotha und Weimar zu. Die Akten über diese Visitationsreise sind leider verfault; doch zeigte sich schon nach fünf Jahren deutlich bei einer neuen Visitation ein unverkennbarer Wandel zum Besseren in Kirche und Schule, und es ist anzunehmen, daß hier noch mehr als in den anderen Gebieten die Bestimmungen des Visitationsbüchleins zur Durchführung kamen. Zwar sollten diese, wie Luther in der Vorrede betonte, nicht gleich als „neue päpstliche Dekretalen“ angesehen werden, aber es empfahl sich das Büchlein von selbst, „weil es für das Volk aufs einfältigste ist gestellt.“

Besonders die Schulordnung im Anhang zeugte von dem feinen pädagogischen Takt Melanchthons und von seinem scharfen Blick für das praktisch Erreichbare; nach dem großen Einfluß, den diese sog. Kursächsische Schulordnung weit über die Grenzen Sachsens hinaus ausgeübt hat, hat man sie wohl gar den „Stiftungsbrief“ des deutschen Gymnasiums genannt. Freilich ist dieser Ausdruck sehr cum grano salis zu verstehen; die Aufgaben, die entsprechend den kleinen Verhältnissen der sächsischen Städte den dreiklassigen Lateinschulen gestellt werden, sind wesentlich bescheidenere als die der modernen Gymnasien; auch zeigen sie an und für sich keinen wesentlichen Unterschied von denen der vorreformatorischen Schulen des Humanismus. Aber thatsächlich hat diese Schulordnung den Sieg der neuen Geistesrichtung entschieden. Abgesehen von Musik und Religion ist Lateinisch der einzige, durchaus im Mittelpunkt stehende Lehrgegenstand. Lehrziel des ersten Haufens, der natürlich wie die folgenden mehrere Jahreskurse umfaßt, ist: Lesen, Schreiben und Aneignung einiger grammatischen Elemente und eines gewissen Wortschatzes; die Lehrbücher sind eine lateinische Fibel, die Grammatik des Donat und die moralischen Sprüche des sog. Cato. Der zweite Haufe lernt dann gründlich Grammatik, Formenlehre, Syntax und Prosodie; die Lektüre der Fabeln des Äsop, der Pädologia des Petrus Mosellanus und der Colloquia des Erasmus steht durchaus im Dienst der Grammatik, erst später folgt das Lesen und Auswendiglernen des Terenz und der „reinen“ Stücke des Plautus. Für den dritten Haufen soll man nur „die Geschicktesten auswählen“; diese wiederholen die Grammatik, lesen Vergil, Ovids Metamorphosen und Ciceros Offizien oder Episteln und treiben, wenn die grammatische Grundlage zuverlässig ist, Metrik, um die fruchtbare Kunst lateinischer Verse zu erlernen, und schließlich sogar Dialektik und Rhetorik. Die zwei oberen Abteilungen liefern wöchentlich eine schriftliche Arbeit, Episteln oder Verse. „Die erste Stunde nach Mittage sollen die Kinder in der Musika geübt werden, alle, klein und groß.“ Ein bestimmter Wochentag bleibt der „christlichen Unterweisung“ vorbehalten, die den praktischen Zweck hat, „den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens“ zu lehren. Es sollen daher das Vaterunser, der Glaube und die zehn Gebote gelernt und „einfältig und richtig“ ausgelegt werden; dazu kommt noch Einprägung einiger Kernpsalmen und Behandlung leichterer bibliischer Schriften wie des

Digitized by Google

Matthäus, und „wo die Knaben gewachsen“, der Briefe an Timotheus, des 1. Johannisbriefs oder der Sprüche Salomonis. Das vielfach beliebte „von Hadersachen sagen“ und „Mönche oder andere zu schmähen“ wird ausdrücklich verboten und ebenso die Verstiegenheit eitler Lehrer gebrandmarkt, die nicht bloß Lateinisch lehren, sondern auch Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch und „die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist.“ Dem Gesichtspunkt der Konzentration auf das Hauptfach dient die Forderung, die auch bei anderen Pädagogen des Humanismus wie Vives wiederkehrt: „es sollen die Knaben dazu gehalten werden, daß sie Lateinisch reden, und die Schulmeister sollen selbst, soviel möglich, nichts denn Lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Übung gewöhnet und gereizet werden.“ Gerade um diese Forderung durchzuführen, hatte Melanchthon in seine lateinische Fibel, die vielfach für die erste Klasse in Gebrauch kam, schlichte, naheliegende Stoffe aus dem Leben der Knaben aufgenommen: Verschen über den Knaben, der die anderen weckt, den Knaben, der das Brot verteilt u. s. w., und gerade deshalb werden für den zweiten Haufen die Knabengespräche des Petrus Mosellanus empfohlen, in denen sich Schüler und Studenten über Unterrichtsgegenstände, über den Studienplan, über die Benutzung der Ferien u. s. w. unterhalten, sowie die bekannten, gleichfalls dem Leben und Treiben der Gegenwart geltenden Colloquia des Erasmus, deren Personen mit bewunderungswürdiger Leichtigkeit über Dinge sprechen, „von denen man kaum glauben sollte, daß wir uns über dieselben in römischer Zunge ausdrücken könnten, über Pferdehandel, Jagd, Wirtshäuser u. s. w.“ (von Raumer). Daß Melanchthons Forderung des Lateinsprechens keine starre ist, beweist nicht nur die weise, echt melanchthonsche Einschränkung „soviel möglich“, sondern auch sein eigenes Beispiel, der selbst in seinen akademischen Vorlesungen die Muttersprache nicht verachtete und ächtete, wenn durch sie die Grundforderung der Verständlichkeit und Deutlichkeit besser erfüllt wurde. Und seine Bewunderung für die praktischen Vorzüge der Gespräche des Erasmus verschließt ihm durchaus nicht die Augen gegen die sittlichen Bedenken, die zahlreiche frivole und unzüchtige Stellen ebenso wie die giftigen Ausfälle auf das kirchliche und besonders das klösterliche Leben erregen; auch hier fügte er eine Einschränkung bei, nur die Gespräche zu wählen, „die den Kindern nützlich und züchtig sind.“ — Schlichte Natürlichkeit und einfache Frömmigkeit sind überhaupt die Kennzeichen dieser Schulen, in denen sich der mit dem Christentum versöhnte und von ihm geläuterte Humanismus als bestimmendes Bildungselement der Neuzeit zuerst bleibende Geltung verschaffte. Engherzige Einseitigkeit lag Melanchthon bei diesem Entwurf für die Lateinschulen ganz fern, er stellte nur die Mindestforderungen auf. Wo die Mittel der Stadt es erlaubten, waren ihm vier oder acht Klassen ganz recht. In seiner Privatschule hatte er selbst neben Lateinisch auch Griechisch gelehrt, ja seine „kleinen Freunde“ nicht nur Stücke des Plautus, Terenz und Seneca, sondern sogar griechische Trauerspiele des Euripides aufführen lassen, wie die dazu von ihm gedichteten Prologe beweisen; sein Eisleber Lehrplan gestattet dem entsprechend für die Schüler, die im Lateinischen leidlich fest sind, auch die Anfänge des Griechischen, ja sogar des Hebräischen. Auch bei den Lehrbüchern war keine starre Schablonenhaftigkeit beabsichtigt: für das 1533 der Wittenberger Universität angegliederte Pädagogium läßt er z. B. die Wahl zwischen der Lektüre Vergils oder der modernen Dichtungen des Baptista Mantuanus, der ihm wohl von seiner Pforzheimer Schulzeit besonders lieb war, und der Heroiden seines Freundes Eobanus Hessus und stellte neben Ciceros Episteln des Murmellius Sentenzensammlung.

War es vor der Visitation nach Ausweis der Akten vorgekommen, daß ein verkommener Adliger oder ein Mann, der gar nicht lesen konnte, Schulmeister war, oder dem Lehrer gelegentlich zugemutet worden zugleich Dorfhirte zu sein, so entwickelt sich nun das sächsische Schulwesen sehr schnell und gedeihlich. Besonders die Blüte der Lateinschulen erregte bald weit und breit Neid oder Bewunderung und reizte in anderen protestantischen Ländern zur Nachfolge; ganz natürlich war es, daß man dabei allenthalben Melanchthons Hilfe und Rat in Anspruch nahm. So machte sich sein segensreicher Einfluß in Elsaß und an der fernen Ostsee, in Schlesien und in Westfalen geltend, und er ermüdete nicht immer wieder auf die Notwendigkeit der Schulen hinzuweisen; in diesem Sinne schrieb er ein dringliches Schreiben an den Stadtrat von Soest (erst

Digitized by Google

1543 gedruckt) und forderte 1537 im Namen der in Schmalkalden versammelten Prädikanten die Fürsten auf, die Klostergüter zum Besten der Schulen und Kirchen zu verwenden. Daß die Gewissen thatsächlich hierdurch geschärft wurden, bewies die bald beginnende Errichtung der sächsischen Fürstenschulen (s. den betr. Art.). Diesen Anstalten, die nach ihrem Lehrplan eine Mittelstellung zwischen den Hoch- und Lateinschulen einnahmen, war der Stempel melanchthonschen Geistes nicht nur durch ihre Lehrer, meist Schüler Melanchthons, und seine Lehrbücher aufgedrückt, sondern auch dadurch, daß er wiederholt mit ihrer Inspektion betraut ward. Auch sie wurden das Vorbild für zahlreiche ähnliche Gründungen. Wie Fabrizius in Meißen waren die bekannten Musterschulmänner Sturm in Straßburg, Trotzendorf in Goldberg, Neander in Ilfeld, Wolf in Augsburg, Mylius in Görlitz Melanchthons Schüler und Anhänger, die in des Lehrers Geist und Methode zu arbeiten bestrebt waren.

β) **Lehrbücher.** Das wurde wesentlich erleichtert durch eine Anzahl von Lehrbüchern Melanchthons, die aus den Erfahrungen des eigenen Unterrichts erwachsen, nicht nur wegen des glänzenden Namens des Verfassers, sondern vor allem wegen ihrer praktischen Anlage, ihrer großen Klarheit und bewunderten Knappheit zum Teil bis ins 18. Jahrhundert hinein zu den beliebtesten Lehrmitteln gezählt wurden. Dem griechischen und lateinischen Anfangsunterricht dienten die zum Teil schon anderswo (vergl. unter Griech. Unterr. III, 32 u. 36) gewürdigten Grammatiken: Institutiones graecae grammaticae 1518 und Grammatica 1525 und die offenbar zunächst für seine Hausschule bestimmten Lesebücher: das lateinische Enchiridion elementorum puerilium 1524 und die Institutio puerilis literarum graecarum 1525. Die beiden Grammatiken haben zwar keinen selbständigen philologischen Wert, aber ihre weite Verbreitung war doch wohlverdient wegen ihres hervorragenden methodischen Geschicks, mit dem sie das klar erkannte Ziel verfolgten, möglichst rasch zur selbständigen Lektüre bezw. zum Sprechen zu führen. Die beiden Chrestomathieen aber suchen den echt melanchthonschen Grundsatz: durch Kenntnisse zur Frömmigkeit! zu verwirklichen, wie das auch die Vorrede zu dem lateinischen Lesebuch deutlich ausspricht. Wie deshalb das griechische Lesebuch christliche Stoffe neben den klassischen darbietet, so enthält auch das lateinische nach dem Alphabet, den Vokalen und Diphthongen zunächst das Vaterunser, den marianischen Gruß, das apostolische Glaubensbekenntnis, Psalm 66 z. T., die zehn Gebote, die Bergpredigt, das 12. Kapitel des Römerbriefs und das 13. des Johannesevangeliums, Psalm 127, Hexameter über das menschliche Leben, die Sprüche der sieben Weisen nach Erasmus Übersetzung und die schon erwähnten Verschen Melanchthons über schlichte Stoffe aus dem Schülerleben; dann erst folgen Auszüge aus Ovid und Plautus. So suchte Melanchthon die in ihm selbst verkörperte Verbindung von Christentum und Humanismus von vornherein auch in den Schulen zu verwirklichen. Den weiter fortgeschrittenen Lateinschülern und Studenten bot er die Schätze der antiken Litteratur in zahlreichen Klassikerausgaben dar, indem er dem griechischen Text meist nach damaligem Brauch zum besseren Verständnis eine lateinische Übersetzung beifügte, — Ausgaben, die für uns zwar nur historischen Wert haben, aber damals ungemein erwünscht und dem Sieg des Humanismus förderlich waren. Teilweise wenigstens kamen den Lateinschulen auch seine Lehrbücher der Dialektik und Rhetorik zu gute, wenn er auch bei diesen ad utilitatem pueritiae geschriebenen Abrissen in erster Linie seine Studenten im Auge haben mochte. Die compendiaria Dialectices ratio von 1520 wurde von dem nie mit sich zufriedenen, sondern immer bessernden und erweiternden Verfasser selbst zweimal gründlich umgearbeitet 1528 als Dialectices Phil. Mel. libri IV und 1547 als Erotemata dialectica und fand eine beispiellose Verbreitung; führte sie doch dem Zug der Zeit entsprechend aus dem Wust der mittelalterlichen Kommentatoren unmittelbar auf die reine Lehre des Aristoteles zurück, münzte sie doch die wertvollen Ergebnisse der ausgezeichneten Dialektik des Rudolf Agricola geschickt aus, und wußte sie doch durch das Lockmittel glücklich gewählter Beispiele das für die meisten wenig anziehende Studium der formalen Logik schmackhafter zu machen. War Agricolas Werk noch Dialektik und Rhetorik zugleich, so hat Melanchthon wenn auch nur rein formal „die Kunst der richtigen, geordneten und durchsichtigen Darstellung, die auf richtigem Definieren, Einteilen und Argumentieren beruht," von der praktischen „Kunst des richtigen und schönen Redens" geschieden, ohne doch ihre nahe Verwandtschaft zu verkennen. Die letztere Kunst, die Rhetorik,

Digitized by Google

hat er in engem Anschluß an Cicero und Quintilian gleichfalls dreimal behandelt, so daß aus dem dürren, schmächtigen Schema von 1519 de Rhetorica libri III und den Institutiones Rhetoricae 1521 allmählich ein ausgeführtes Lehrbuch Elementorum rhetorices libri II 1531 ward. Dieses behandelt im ersten Buch die Auffindung des Stoffes und die Ordnung der gewonnenen Gedanken, im zweiten die Lehre vom Stil. Im Gegensatz zu der landläufigen Betonung des Schmucks der Rede fordert Melanchthon vor allem deutliche und klare Ausdrucksweise, wie er sie selbst vorbildlich pflegte. Und bezeichnenderweise fügt der christliche Humanist in den späteren Bearbeitungen den alten drei Arten der Rede als vierte das neue genus didascalicum hinzu, d. h. die Predigt, der die Regeln antiker Redekunst dienstbar gemacht werden, die aber gerade dadurch „auf die verhängnisvolle Bahn der ausschließlichen Lehrhaftigkeit getrieben wurde." (Bassermann.) Demgemäß sind seine geschickten Beispiele teils aus den Klassikern teils aus der Bibel entlehnt.

b) **Universitäten.** α) Organisation. Wenn so die Lateinschulen Melanchthons Einfluß nachhaltig erfuhren, so war er doch bei den Hochschulen noch viel einschneidender; denn hier galt es die äußeren Verhältnisse ebenso wie den inneren Unterrichtsbetrieb gründlich umzugestalten. Der Geist der mittelalterlichen Bildung hatte sich in den alten Universitäten die ihm gemäße Form geschaffen; wie die Scholastik selbst bereitwillig im Dienst der Kirche stand und eine streng kirchlich gebundene Lehrweise hatte, so waren auch die Hochschulen trotz ihrer freistaatlichen Organisation im Grunde doch nichts anderes als kirchliche Anstalten, wie z. B. die päpstlichen Errichtungsbullen, der kirchliche Charakter der akademischen Würden und die Begabung der Professoren mit kirchlichen Pfründen sattsam bewiesen. Der junge Most des Humanismus drohte nun die alten Schläuche gewaltsam zu zerreißen, und für den Protestantismus war eine Erlösung auch aus dieser babylonischen Gefangenschaft Lebensbedingung. Ganz unhaltbare, verworrene Zustände ergaben sich gleich zu Anfang aus diesem Gegensatz. Eine Beschwerdeschrift der Kölner Universität schreibt den humanistischen Magistern damals ausdrücklich „Widerratung, Verachtung aller Promotion, Ordnung, Ehre und Stand der löblichen Universität" zu und weist hämisch auf den großen Schaden hin, der daraus der Bürgerschaft und der ehrsamen Gemeinde erwachse, da ihre Nahrung und Gewinn behindert werde, „die sie aus den Promotionen und Doktoressen pflegen zu haben." Und gerade in demselben Jahre hat auch Melanchthon in einer Rede de gradibus discentium mit stichhaltigeren Gründen über die unüberlegte Abschaffung der altbewährten Einrichtung der Grade und Promotionen geklagt und mit nachdrücklichem Ernst gemahnt, diese vaterländische und uralte Sitte der Hochschulen zu erneuern und festzuhalten. Und wenn auch 1528 und 1529 „nach längerer Unterbrechung" wieder Magister- und Baccalaureatsprüfungen in Wittenberg stattfanden, so war die zum Teil auch durch religiöse Bedenken geförderte Abneigung gegen dieselben doch so groß, daß Melanchthon auch später die Notwendigkeit der Beibehaltung der Grade noch öfter in seinen Deklamationen behandelt hat. Auch die Bedenken, die erhoben wurden, Grade könnten nur kraft der vom Papst verliehenen Privilegien erteilt werden, hat er wiederholt bekämpft mit dem Hinweise darauf, daß diese Grade nichts anderes seien als Zeugnisse und jeder Schule das Recht zustehen müsse, Zeugnisse auszustellen. Jedenfalls war es aber bei dieser Unklarheit der Verhältnisse sehr nötig, daß bald eine gründliche Ordnung der protestantischen Universitäten vorgenommen wurde. Das Vorbild hierzu gab die nach 11jähriger Arbeit Melanchthons 1536 abgeschlossene Reformation der Wittenberger Hochschule, deren Urkunde der Libellus fundationis academiae Vitebergensis 1536 neuerdings veröffentlicht worden ist. (H. Hering, Halle 1882.)

Am wenigsten ist naturgemäß an der juristischen Fakultät verändert: vier Professoren lesen an ihr über die verschiedenen Gebiete des römischen Rechts, haben aber zugleich die Verpflichtung, am Wittenberger Hofgericht der praktischen Rechtspflege zu dienen. Die medizinische Fakultät, damals immer noch das Stiefkind der Hochschulen, erhält wenigstens drei Lehrer, während sie früher nur einen oder zwei gehabt hatte; sie lesen über die nützlichsten Bücher des Hippokrates und Galenus, über Rhazes und Avicenna, und über anatomische Bücher. Völlig umgestaltet aber erscheinen die philosophische und theologische Fakultät. Die erstere, der „Ursprung und Stamm" aller anderen hat zehn Lektores und zwar je einen für Hebräisch, Griechisch, Poetik, lateinische Grammatik mit Terenzlektüre, je zwei für

Digitized by Google

Mathematik und je einen für Dialektik, Rhetorik, Physik und Moral. Sie sind verpflichtet, wöchentlich vier Stunden zu lesen; die freibleibenden Tage Mittwoch und Sonnabend werden für Deklamationen und Disputationen bestimmt. Die Namen der Fächer sind wohl teilweise die alten geblieben, aber „wir gehen gewiß nicht irre, wenn wir die Vorlesungen über Dialektik, Rhetorik, Ethik und Physik uns ganz humanistisch denken, so wie Melanchthon diese Wissenschaften auffaßte und selbst vortrug." (Hartfelder.) Jedenfalls beweist die offizielle Aufnahme des Hebräischen und Griechischen in die Gründungsurkunde, daß wir auf humanistischem Boden stehen; auch die Errichtung von zwei mathematischen Professuren entspricht einer alten Forderung des Humanismus. Doch zeigt sich die von aller starren Einseitigkeit freie, irenisch vermittelnde Art Melanchthons darin, daß er die sonst von den Humanisten verfehmte und früher auch von ihm selbst verworfene scholastische Einrichtung der Disputationen einträchtig mit den humanistischen Deklamationen verbindet, offenbar mit Rücksicht auf die ihm unentbehrlich erscheinenden Promotionen. Dadurch daß der philosophischen Fakultät ein Pädagogium als Vorschule angegliedert wird, dessen Leiter später (1546) auch als Mitglied der Fakultät selbst erscheint, wird für alle Wittenberger Studenten ein wirklich zweckmäßiger Studiengang ermöglicht, der sich besonders klar aus den melanchthonschen „Academiae Wittenbergensis Leges" von 1546 (C. B. X., 992), einem Anschlag (C. B. X., 86) und seinen Bestimmungen für Rostock (C. B. XII., 166) erkennen läßt. Im Latein ungenügend vorbereitete Studenten werden diesem Pädagogium oder einem Privatlehrer zugewiesen, dürfen aber gleichzeitig schon Vorlesungen z. B. über Dialektik und Rhetorik hören. Der eigentliche Fakultätskursus zerfällt in zwei Abschnitte, die durch Prüfungen gekrönt werden. Das Studium bis zum Baccalaureat umfaßt Dialektik, Rhetorik, Poetik und Lektüre des Cicero, Quintilian, Terenz, Vergil sowie die Elemente der Mathematik und Physik. Für die Magisterprüfung wird daneben Kenntnis des Griechischen, der Physik, Ethik und Politik des Aristoteles, der Geometrie und Astronomie nach Euklid und Ptolemäus vorausgesetzt. Von allen Kandidaten der philosophischen Fakultät wurde ebenso wie von denen der theologischen die Verpflichtung auf die ökumenischen Symbole und die Augsburger Konfession gefordert; eine Einrichtung, die zwar schon von Melanchthon selbst gegen heftige Angriffe verteidigt werden mußte, die aber doch einen guten Sinn hatte, da viele Schüler der Artistenfakultät später zur Theologie übergingen, und die auch den freien wissenschaftlichen Trieb nach Hartfelders treffender Bemerkung durchaus nicht getötet hat. Ganz entsprechend dem in den philosophischen Wissenschaften durchgeführten Grundsatz nicht sowohl eine systematische Behandlung der einzelnen Disziplinen zu geben, als vielmehr die betreffenden klassischen Quellenschriften auszulegen, wurden auch in der Theologie den drei Professoren und dem als vierten wirkenden Wittenberger Stadtpfarrer nur exegetische Vorlesungen über altes und neues Testament aufgetragen. Natürlich wuchs sich aber z. B. die Erklärung des Römerbriefs wie von selbst regelmäßig zu einer Art Dogmatik und Ethik aus. Erst in den akademischen Gesetzen von 1546, die auch in der philosophischen Fakultät einige Änderungen aufweisen, wird Behandlung einer Augustinischen Schrift und des nicänischen Bekenntnisses in Aussicht genommen. Daß die theologische Fakultät Anteil am Kirchenregiment, vor allem Entscheidung in Ehesachen erhielt, ergaben die schwierigen Übergangsverhältnisse. Von der Theologie als der eigentlichen Blüte der Hochschule erfährt natürlich der ganze Organismus besondere Einwirkung, „durchdrang doch der neue Geist des Evangeliums alle Einrichtungen der Hochschule und gab ihnen ihre äußere Form wie inneren Gehalt." (Hartfelder.) Wie der Kirchenbesuch obligatorisch war, so verliefen z. B. auch alle Promotionen in durchaus religiösen Formen. Die tiefgehendste Neuerung, die in Wittenberg endgültig vollzogen erscheint, ist die Verstaatlichung der Universität. Wohl lag eine Gefahr in der Abhängigkeit von den Landesherren, aber diese haben sich, wie die Entwickelung zeigt, nicht der Erkenntnis verschlossen, „daß nur die unbehindert nach Wahrheit strebende Wissenschaft fruchte. So ist denn unter ihrer Pflege die Wissenschaft zu einer Blüte und Bedeutung gelangt, wie keine Vergangenheit sie aufzuweisen hat." (Muther.) Bezeichnend für die hohe Auffassung der sächsischen Fürsten von ihren Pflichten gegenüber der Universität ist schon die Einrichtung von Stipendien, für die schon seit 1536 jährlich Gelder ausgeworfen wurden, und an deren Ausbau immer weiter gearbeitet wurde, so daß 1545 an 150 Stipendiaten etwa 4000 fl. verteilt werden konnten. Und dieses Beispiel von Opfer-

Digitized by Google

freudigkeit wirkte schnell vorbildlich, und bald wurden alle protestantischen Hochschulen, Tübingen, Frankfurt a. O., Leipzig, Rostock und Heidelberg z. T. unter erheblichen Aufwendungen der Landesfürsten ähnlich reformiert, wobei Melanchthon ebenso wie bei den Neugründungen Marburg, Königsberg und selbst Jena durch Unterstützung mit Rat und That beteiligt war. Daß diese Schulen in Dankbarkeit gegen ihren geistigen Vater seine Ideen und Ideale pflegten, dafür bürgten zwar nicht die gelegentlichen ehrenvollen Erwähnungen des praeceptors Germaniae in den neuen Statuten, sondern vor allem seine treuen Schüler und seine praktischen Lehrbücher, die wir überall als Träger seines Geistes antreffen.

β) **Lehrbücher.** Zeller hat über Melanchthons Schriften das Urteil gefällt: sie sind „wirklich in ihrer Art vortreffliche Lehrschriften: wohlgeordnet, vollständig, gelehrt, von musterhafter Klarheit und eleganter Darstellung, durchweg auf das Bedürfnis des Unterrichts und die praktische Anwendung der wissenschaftlichen Lehren berechnet. Aber bahnbrechende Gedanken, neue Methoden, rücksichtslose wissenschaftliche Konsequenz darf man darin nicht suchen." Von der Ethik liegen außer den Kommentaren zu Aristoteles' Ethik und Politik und zu Ciceros de officiis zwei systematische Darstellungen vor: philosophiae moralis epitome 1538 und Ethicae doctrinae elementa 1550. Der Commentarius de anima 1540 enthält eine Psychologie oder besser Anthropologie, zu der sein Kollege, der Mediziner Milich ihn mit seinen anatomischen Kenntnissen unterstützt hatte. Die Initia doctrinae physicae 1549 umfassen im Sinne jener Zeit außer der Physik zugleich Metaphysik und Kosmologie. Wie Melanchthon in seinen theologischen Loci communes von 1521 die Dogmatik auf die biblische Quelle zurückführte, so waren diese philosophischen Lehrbücher dazu bestimmt, die Gedanken des Aristoteles zu bearbeiten und zu verbreiten. Und das ist ihnen thatsächlich so gut gelungen, daß die Schriften zum Teil bis ins 18. Jahrhundert ihre maßgebende Stellung an den Hochschulen behaupteten, einzelne sogar an katholischen Universitäten gebraucht wurden. Auch seine Bearbeitung der Chronik Carions, (zuerst 1532, dann völlig umgearbeitet 1558 und 1560) entsprach einem wirklichen Bedürfnis und galt daher trotz des Mangels gründlicher Quellenforschung lange als anerkanntes Lehrbuch der Weltgeschichte.

Zwei Jahre vor seinem Tode hat Melanchthon in schlichter Bescheidenheit gesagt: „ich habe Dienst gethan, soviel mir Gott Kräfte verliehen, für den wissenschaftlichen Unterricht der Jugend in meinem Lehramte und habe in diesem Schulstand keinen glänzenden Namen gesucht." Aber gerade die selbstlose Treue seiner Arbeit und der hohe sittliche Ernst, mit dem er Christentum und Wissenschaft zu verschmelzen suchte, haben ihm den schönsten Ruhm gebracht, und er bleibt ihm unbestritten, auch wenn die Schranken seiner Zeit und seiner Individualität immer deutlicher hervortreten. Die bahnbrechende Kraft des Genies bekundet sich nicht in seinen Leistungen. Als Humanist steht er hinter anderen zurück, da ihm der schöne Schwung, die Fülle und der Reichtum des Ausdrucks fehlt, und als Dichter fühlt er sich selbst „wie ein Rabe unter Schwänen", denn seinen Versen mangelt warmes Leben und frische Phantasie. Statt in die Tiefe geht er lieber in die Breite, und seine harmonische Natur verführt ihn wohl dazu, die Gegensätze abzuschwächen, statt die Probleme gründlich zu erfassen und konsequent zu verfolgen. In naiver Einseitigkeit bewundert er die Alten als untrügliche Führer und unerreichbare Lehrmeister aller Weisheit, er folgt ihnen auf die Irrwege des astrologischen Wahnglaubens und denkt nicht daran, selbständig forschend, die Geheimnisse der Natur zu entschleiern, darum kann ihm die Lehre des Kopernikus nur als eitle Prahlerei erscheinen; und doch liegt ihm ein wahrhaft historisches Verständnis des Altertums ganz fern. Auch als Pädagog ist er nicht sowohl ein tiefer Denker wie etwa sein Zeitgenosse Vives, sondern ein praktischer Schulmann von wunderbarer Arbeitskraft, selbstloser Liebe und klarem Blick für das wirklich Erreichbare. Als solcher hat er sich in einer schwierigen Übergangszeit große Verdienste erworben, die wir am besten mit Paulsen unter drei Gesichtspunkte bringen können: er hat die Organisation der Universitäten und Gelehrtenschulen geleitet, den protestantischen Schulen und Universitäten ihre Lehrer gebildet und dem gelehrten Unterricht die Lehrbücher geschrieben. So hat er sich den Ehrennamen Lehrer Deutschlands erworben.

Litteratur: Melanchthons Werke im Corpus Reformatorum von Bretschneider u. Bindseil. Halle 1834—1860 (Deklamationen Bd. XI u. XII, vergl. auch Hartfelder, Melanchthons Deklamationen Berl. 1891,) 2. Heft Berl. 1894 = Lat. Litteraturdenkm. des 15. und 16. Jahrh. Nr. 4 und 9. Ergänzungen

Digitized by Google

bieten Hartfelder Melanchthoniana paedagogica 1892 u. C. A. H. Burkhardt, Geschichte der sächsischen Kirchen- und Schulvisitationen. Leipzig 1879. Melanchthons Leben ist mustergültig dargestellt von C. Schmidt, Ph. M. Elberfeld 1861, vgl. auch R. Schaefer, Ph. Melanchthons Leben, a. d. Quellen dargestellt, Gütersloh 1894; seine Pädagogik von C. Hartfelder, Ph. Melanchthon als Praeceptor Germaniae, Berlin 1889 (Bd. VII der Mon. Germ. Paed.), dazu vergl. noch F. Paulsen, Gesch. d. gelehrten Unterrichts, Leipzig I^3 1896 u. A. Nebe, Ph. M. der Lehrer Deutschlands, Bielefeld 1897. — F. Cohrs, Ph. Melanchthons Deutschlands Lehrer, Halle 1897 (im Anhang Verzeichnis der seit Hartfelder erschienenen Melanchthonlitteratur). Von älteren Arbeiten verdienen besondere Beachtung: von Raumer, Geschichte d. Pädag. I, A. Planck, Mel. Praec. Ger. 1860, Ch. Panick, Melanchthon als Schulmann, Eutin 1860 u. 1872 u. Kliz in Schmids Encyklopädie IV^2 904 ff.

Elberfeld. A. Nebe.

Merk- und Systemhefte der Schüler

1. Die ersten Schülerhefte waren Leitfäden. 2. Welche Bedenken sprechen gegen den Gebrauch der Leitfäden? a) praktische, b) theoretische. 3. Einrichtung der Merkhefte. A. Eintragungen. B. Äußere Einrichtung. 4. Einrichtung der Systemhefte. 5. Das Unterrichtsverfahren bei den Eintragungen in diese beiden Hefte. 6. Wert dieser Eintragungen. 7. Bedenken gegen diese und ihre Widerlegung.

1. Die ersten Schülerhefte waren Leitfäden. Selbst der beste Unterricht muß ergebnislos verlaufen, wenn er nicht für das Behalten des Dargebotenen in vielseitigster Weise Sorge trägt. Mancherlei Hilfsmittel werden zu diesem Zwecke empfohlen, und der erfahrene Schulmann erklärt häufig sein erprobtes Hilfsmittel als das empfehlenswerteste und beste. Solcher Mittel können mündliche und schriftliche (gedruckte) sein. Unter den gedruckten dürfte man am ehesten eine Beschränkung der Mannigfaltigkeit erwarten. Aber wenn insbesondere an den Religionsunterricht gedacht wird, so sieht man sich in dieser Erwartung getäuscht. Denn seit Luthers „Der Kinder Handbüchlein“ und Trotzendorfs „Rosarium“ sind eine solche Fülle religiöser Lernbücher entstanden, vergangen und wieder entstanden, daß derartige Erscheinungen auch nur einiger weniger Jahre unmöglich vollzählig gekannt werden können. Aber auch andere Unterrichts-Fächer boten Veranlassung, daß in gedrängter Form das Wissenswerteste zum Auswendiglernen zusammengestellt wurde. Namentlich seit dem Jahre des Erscheinens der „Allgemeinen Bestimmungen“ (1872) entwickelte sich ein pädagogischer Büchermarkt, welcher die Veröffentlichungen auf allen anderen litterarischen Gebieten an Zahl weit überragte. Wie viele Regelbücher für den grammatischen Unterricht, welche Anzahl von naturgeschichtlichen und geschichtlichen Leitfäden sind seitdem erschienen!

Und zwar sind solche Bücher sowohl für die Hand des Schülers als auch für die des Lehrers bestimmt. Als magere Auszüge aus größeren Werken, sind sie in der Regel ohne Fleisch und Blut und vermeinen um so praktischer zu sein, je knapper und kürzer sie abgefaßt sind. Andere Verfasser wieder glauben einen größeren Leserkreis zu erhalten, wenn sie hier und da ein Bildlein zweifelhaftesten Wertes einschalten. Es giebt Schulmänner, die sich durch solche Leitfäden einen großen Namen und viel Geld erworben haben, namentlich wenn sie es fertig brachten, zugleich für mehrere Fächer derartige Hilfsbücher zu schaffen. Glücklicherweise scheint die „Brillanz der Leitfaden-Saison stark im Erbleichen zu sein“ dank des energischen Einschreitens von Fr. M. Dörpfeld. Selten versagt sich dieser verdienstvolle Schulmann in seinen zahlreichen Schriften eine Gelegenheit, gegen die dürren Leitfäden als „Leidfäden“ und „Verleitfäden“ vorzugehen.

2. Welche Bedenken sprechen gegen den Gebrauch dieser Leitfäden? a) praktische: Zumeist ist der Lehrer gezwungen, seinen Unterrichtsgang an den des Leitfaden-Verfassers anzupassen. Wenn er sich nicht genau darnach richtet, dürfte die Beschaffung dieses Buches seitens der Kinder keinen Zweck haben. Diese Abhängigkeit stört aber die Individualität des Lehrers. Und ist denn der Unterrichtsgang, die Stoffauswahl und -anordnung immer den Bedürfnissen eines jeden Schulorganismus, der den Leitfaden verwendet, entsprechend? „Wie die Theorie überhaupt, läßt sich auch ein den Stoff noch so sehr in seine Teile zerlegendes Methodenbuch niemals bis in die speziellsten Teile der Praxis herabführen, und es bietet gleich aller Theorie dem Praktiker notwendig teils zu wenig, teils zu viel dar, auch wenn es das geistvollste Werk des ausgezeichnetsten Mannes ist. — Der allgemeine methodische Gang, den es vorschreibt, muß immer erst der individuellen Lage des Lehrers angepaßt werden“. (Ziller, Allg. Päd. 322.) Namentlich liegt die Gefahr des Zuviel-Darbietens durch die Leitfäden nahe, da ihre gedrängte Darstellung nicht augenfällig erkennen läßt, wie sehr das trockene Material aufquillt; denn „Kompendiarische Leitfäden“

Digitized by Google

sind immer, auch wenn sie mager aussehen, auf ein quantitatives Viellernen angelegt. (Dörpfeld, Zwei dringl. Reform. 1884, 43 u. Didakt. Mater. 1879, 110—111.) Nicht ausgeschlossen ist ferner der Übelstand, daß die fleißigeren unter den Schülern vorweglernen und dadurch geradezu den Fortgang des Unterrichts stören und sie in die Meinung versetzen, das Neue schon zu kennen und der geistigen Erarbeitung während des Unterrichts überhoben zu sein. Wie steht es aber schließlich mit dem Einprägen, dem Üben und der Wiederholung nach solchen Leitfäden? — Der Schüler wird eben veranlaßt, die im Buche zumeist abstrakt gegebenen Sätze sich mechanisch einzuprägen, weil ihm die konkreten Unterlagen, die der Unterricht vielleicht gegeben hatte, längst entschwunden sind. Das mechanisch eingelernte Wissen ist aber bekanntlich sehr flüchtiges geistiges Eigentum. Nicht zu vergessen ist als letztes Bedenken, das sich namentlich in Volksschulen geltend macht: Wenn für verschiedene Unterrichtsfächer verschiedene Leitfäden von den Schülern zu beschaffen wären, so würde der Geldpunkt schon von vornherein gegen Leitfäden sprechen. (S. Art. Leitfäden.)

b) Theoretische: Die psychologisch begründete Theorie der formalen Unterrichtsstufen giebt hierüber den besten Aufschluß. In der Hauptsache fordert sie eine reinliche Scheidung eines Merkheftes von einem Systemhefte und damit zugleich die allmähliche Entstehung dieser Schülerhefte unter Verwerfung der bisher üblichen gedruckten dürren Leitfäden.

Bekanntlich wird der stufenmäßige Unterrichtsgang charakterisiert durch die Seelenthätigkeiten der Vertiefung und Besinnung. Und zwar will die Klarheitsstufe eine Gedankenreihe mit solcher Lebendigkeit aus dem gewöhnlichen Bewußtsein herausheben, daß sie das letztere verdrängt und zurücktreten läßt. Dann erst vertieft sich die Seele in dieselbe. Damit die aufeinanderfolgenden Gedankenreihen nicht wieder unter die Schwelle des Bewußtseins gedrängt werden, bedarf es unter ihnen elementarer associativer Verbindungen, die um so reichhaltiger werden, je thätiger sich die Phantasie erweist. Um ein Ineinanderfließen fürs erste zu vermeiden, ist die Seele zu Ruhepunkten zu führen, zu ruhenden Vertiefungen, die das einzelne in den Gedankenreihen klar hervortreten und sich festsetzen zu lassen; und das geschieht durch ein wiederholtes und vielfach abgeändertes Einprägen in mündlicher und schriftlicher Form. Ziller redet hinsichtlich des letzteren von Aufzeichnungen an der Wandtafel und in ein Heft. Es soll alles wesentlich Neue einer Lehrstunde, sowie alles nochmaliger besonderer Einprägung Bedürfende in Andeutungen während der Lehrstunde selbst in ein an der Wandtafel entstehendes Aufgabenbuch, sowie in das am besten aufgeschlagen vor den Kindern liegende Privataufgabenbuch eines jeden aufgenommen und zu häuslichem Auswendiglernen aufgegeben werden. Unter dem Privataufgabenbuche meint Ziller wahrscheinlich das hier in Rede stehende Merkheft der Schüler. Und dieses steht also in direktem Gegensatze zu den Leitfäden, da es vom Schüler selbst erarbeitet ist und konzentriert nur dasjenige andeutet, was als wirklicher Unterrichtsstoff das kindliche Interesse erregte und des Einprägens wert war.

Mit der u. a. durch das Merkheft vermittelten ruhenden Vertiefung ist aber der Stufengang des Lernprozesses noch nicht erschöpft. Dem Ineinanderfließen des Einzelnen muß weiterhin vorgebeugt werden. Der immer reichhaltiger verknüpfte und gemischte Lernstoff, der dadurch geeignet wird, das Gegensätzliche in den neuen Gedankenreihen allmählich hervortreten zu lassen, soll nun wieder mit den alten Vorstellungen, die durch die Klarheitsstufe zurückgedrängt waren — also mit dem gewöhnlichen Bewußtsein — in Verbindung gebracht werden. Das Bewußtsein kann sich entsprechend seiner Enge aber nicht aus breitem, konkretem Materiale zusammensetzen. Es muß letzteres zur gegenseitigen Angliederung von Altem und Neuem erst noch den Prozeß der Abstraktion durchmachen. Dieser Prozeß, welcher charakterisiert ist im allgemeinen als ein Verschiebungsakt innerhalb gewisser Vorstellungskomplexe zum Zwecke der Feststellung von verschiedenen Bewußtseinswerten unter deren Elementen, verwandelt erst den Lern- und Merkstoff in einen aus allgemein Gültigem bestehenden Bildungsstoff und sichert als solcher späteres kombinatorisches Denken und Thun. Man spricht dann erst von einer ruhenden Besinnung und von einem Ordnungssystem des geistig Erarbeiteten. Damit diese Ordnung des Systematischen, welches nunmehr das Konkrete in den jederzeit beweglichen Hintergrund geschoben hat, eine feststehende bleibt, ist diese nicht bloß mündlich abzurunden und mit anderem schon Begrifflichen so zusammenzuordnen, wie es in den Systemen der Fachwissenschaft vorliegt, sondern

Digitized by Google

es ſoll auch — weil das Feſthalten von Begriffen und Begriffsreihen immer ein weſentliches Hilfsmittel für das richtige Denken und Thun im einzelnen iſt — das Gewonnene vom Schüler in ein Heft niedergelegt werden. Und dieſes Heft dürfte daher Syſtemheft genannt werden können.

3. Einrichtung der Merkhefte. A. **Eintragungen.** Das Merkheft ſoll alſo den unterrichtlich dargebotenen Stoff noch in Wirklichkeit enthalten — allerdings nicht in ſeinem ganzen konkreten Umfange, ſondern in verdichteter, überſichtlicher Form. Dieſe Form kann als Frage, als ganzer Satz, als Stichwort, als Ziffer oder als Zeichnung erſcheinen.

Es empfiehlt ſich, zur näheren Darlegung den verſchiedenen Unterrichtsfächern nachzugehen.

a) **Der Geſinnungsunterricht:** Eine ruhende Vertiefung wird hier erzielt, wenn durch Stichworte und Konzentrationsfragen einerſeits der Inhalt der bibliſchen Kirchen-, Profangeſchichte und der Litteratur in Kürze feſtgelegt, oder durch Warumfragen und ganze Sätze andererſeits der Cauſalzuſammenhang der Ereigniſſe, der pſychologiſche, ethiſche und kulturgeſchichtliche Hintergrund der handelnden Perſonen aufgedeckt wird.

Beiſpiele: Wie David von Saul gehaßt und von Jonathan geliebt wird — Überſchriften der 3 Teile in Stichworten oder Fragen — Welche Folgen hatte Davids Sieg über Goliath? (Jonathan, Saul, David.) Warum Sauls Mordanſchläge? (Wutanfälle, hinterliſtig, ruchlos) Welchen Plan verfolgt Gott dabei? (Kriegsmann, Erlangung der Krone) — Morgengabe, Geſchenk des Bräutigams an die Braut am erſten Morgen nach der Hochzeit (Feind galt nicht als Menſch, ſondern als Ware).

Das Winterlied von Claudius: Der Winter iſt ein geſunder Mann (Ausdauernd, harte Muskeln, Eſſen, nicht verwöhnt). Was der Winter haßt und was er liebt (Blumen, Vögel, Warmes — Frieren der Tiere und Menſchen, macht alles im Freien brüchig). Wo ſich der Winter aufhält (Nordpol ſtändig, oft in den Alpen, wechſelt, Wirkung).

b) **Kunſtunterricht:** Für Zeichnen, Schreiben und Geſang iſt in den meiſten Fällen die Einrichtung eines beſonderen Merkheftes nicht zu fordern. In der Regel werden Geſangsſchulen oder Liederbücher, welche zum mindeſten einen Fortſchritt vom Leichten zum Schweren oder eine Ordnung der Lieder nach ihrem Inhalte erkennen laſſen, als Hilfen verwertet; ſind dieſe Hilfsbücher mit einigen leeren Notenlinienblättern noch verſehen, ſo können ganz gut einige Übungen, die ſich entweder auf rhythmiſche oder melodiſche Eigentümlichkeiten eines Liedes beziehen, vom Schüler dorthin eingetragen werden. Das Merkbuch für den Zeichen- und Schreibunterricht dürfte in dem Übungsbuche der Hauptſache nach ſeine Erledigung finden, da ſo lange von einem Merkſtoffe in dieſen Fächern nicht die Rede ſein kann, als dieſelben nicht kunſtgeſchichtlich betrieben werden.

c) **Sprachunterricht:** Mutterſprache und fremde Sprachen geben vielfach Veranlaſſung zu gedächtnismäßiger Aneignung; daher wird das Merkheft für dieſe Unterrichtsfächer beſonders ſorgfältig einzurichten ſein. Da gilt es, Stützen für die Rechtſchreibungen zu geben durch eine überſichtliche Eintragung von ausgewählten Wortbildern, da ſind Wörterverzeichniſſe nach den verſchiedenſten Geſichtspunkten anzulegen und Muſterbeiſpiele für grammatiſche Verhältniſſe u. a. m. planmäßig einzutragen. Würde hier planlos vorgegangen, ſo dürfte das Merkbuch eher verwirren als nützen. Der den Lernſtoff für ein halbes oder ganzes Jahr überſchauende Lehrer muß durch beſondere Abteilungen und Überſchriften die Anlage vorher zu geſtalten wiſſen.

Beiſpiele: A. Orthographie:

cht	gt	rt	rd	Doppelte Mitlauter
Ausſicht	ſiegt	Garten	Erde	Wenn denn
reicht	ſagt	warten	werden	Ritter, Stätte
Licht	liegt	Wirt	wird	zuſammen, Stamm
	den			dem

Alberich ging in den Berg — In dem Berge liegt der
Er ſchaffte den Schatz in — Schatz
den Berg — Die Fürſten jagten in dem Walde

B. Grammatik:

Eigenſchaftswort	Zeitwort (Was iſt es?)
Der Schwarzwald iſt lang-	Siegfried kämpft.
geſtreckt.	Die Recken ſtreiten.
Der höchſte Berg iſt der	Der junge Bär wird
Feldberg.	gefangen.
Die höher gelegenen Abhänge	
bilden Wieſen.	

Zeitwort (Biegung)

a) Gegenwart	b) Vergangenheit	c) Zukunft
Ich baue.	Ich habe gebaut.	Ich werde bauen.
Du biſt.	Du haſt gebaut.	Du wirſt bauen.

d) **Die naturkundlichen Fächer:** a) Geographie fordert zur ſcharfen Heraushebung des Behandelten ſowohl Merkworte, als Ziffern und Fauſtzeichnungen; werden dieſe in geeigneter Weiſe gruppiert, ſo wird eine weſentliche

Digitized by Google

Erleichterung für den späteren Abstraktionsprozeß geboten.

Beispiel: Der Rhein von Basel bis Mainz.

Auf der einen Seite des Merkheftes stehen einige Profilzeichnungen und die Skizze des Ganzen; auf der anderen Seite oder unter den Zeichnungen haben folgende Merkworte Platz zu finden:

Hardt:	Odenwald:
Abfall nach dem Rheine zu	Abfall nach dem Rheine und Neckar zu.
Donnersberg 600 m	Katzenbuckel 600 m
Kaiserstraße von Mainz über Kaiserslautern	
Straße von Worms nach Kaiserslautern.	
Laubwald.	Laubwald.
Weinbau.	Weinbau.
Vasgenwald.	Schwarzwald
S.-N. im S. breit u. hoch.	S.-N. 32 Std. lang, im S. breit und hoch.
Belchen 1400 m	Feldberg 1500 m
Bei Zabern am schmalsten (4 Stunden) Paß (Zorn)	Nach N. schmal. Höllenthal, Kinzig.
Abfall nach O. und S.	Abfall n. d. Rheine und nach S. zu.
Nadel- und Laubwald.	wenig Laubwald; viel Nadelwald.
Im S. deutsche Grenze a. d. Kamme.	
Weinbau, Obst.	Weinbau, Obst

b) Naturwissenschaften: Entsprechend der alten Forderung, die Kinder so viel als nur möglich die Naturwesen und -erscheinungen beobachten zu lassen, macht sich die Einrichtung eines Beobachtungsbuches nötig. Dieselbe hier näher auseinanderzusetzen, dürfte zu weit führen. E. Piltz u. a. hat ja Fingerzeige in seinen „Aufgaben und Fragen“ für ein solches Schülerheft gegeben. Neben einem solchen Beobachtungsbuche ist aber noch ein Merkheft — am besten als Abteilung des ersteren — nötig. Dasselbe, nach Lebensgemeinschaften oder landschaftlichen Gruppenbildern geordnet, wird unter der Überschrift „Der Wald“ z. B. etwa Folgendes aufzuführen haben.

Der Edelhirsch:

Pelz im Sommer rötlichbraun; im Winter graubraun (Warum?)
Vielsprossiges Geweih — Zeichnung!
Beine hoch und schlank.
Zwei Hufe — Zeichnung!
Kurzer Schwanz.
Magen mit 4 Abteilungen — Zeichnung!

Das Reh:

Pelz im Sommer rötlichbraun; im Winter bräunlichgrau.
Geweih dreisprossig — Zeichnung!

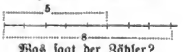
Beine
Hufe
Schwanz
Magen
} ähnlich wie beim Edelhirsch.

Aus der Naturlehre ist aufzunehmen die Beschreibung des physikalischen Vorganges oder Apparates in Stichworten, oder die Entstehung und Bedeutung u. a. m.; Zeichnungen und Warumfragen können dabei das Schreibwerk wesentlich verkürzen.

c) Mathematik: Zuweilen meinen die Verfasser von Übungsbüchern für den elementaren Rechenunterricht einen Merkstoff, welcher die nachfolgenden Übungen erklären soll, geben zu müssen; sie verwischen dadurch den Charakter und den Zweck solcher Übungsbücher. Richtet der Lehrer ein Merkbuch für den Rechenstoff ein, so bedarf es im Übungsbuche keiner Stützen und Vorerklärungen, die der Schüler nicht erarbeitet hat. Bildender für ihn wird es sein, wenn er selbst in sein Merkheft geschrieben hat z. B.: Von den Brüchen:

1. Entstehung.

2. Zähler und Nenner.



Was sagt der Zähler?
Was sagt der Nenner?

3. Zusammenzählen.

$\frac{1}{7} + \frac{2}{7} = \frac{3}{7}$
$\frac{4}{7} + \frac{3}{7} = \frac{7}{7} = 1$ G.
$2\frac{5}{8} + 3\frac{1}{8} = 5\frac{6}{8} = 5\frac{3}{4}$
$2\frac{7}{8} + 3\frac{5}{8} = 5\frac{12}{8} + \frac{5}{8} = 5\frac{17}{8} = 6\frac{9}{8} = 6\frac{1}{2}$
$\frac{1}{4} + \frac{1}{2} = \frac{1}{4} + \frac{2}{4} = \frac{3}{4}$
$\frac{9}{8} + \frac{5}{6} = \frac{4}{6} + \frac{5}{6} = \frac{9}{6} = 1\frac{3}{6} = 1\frac{1}{2}$
u. s. w.

Der Unterricht in der Formlehre wird die jeweilige Aufgabe, welche die konkrete Form für das später zu gewinnende abstrakte Material bietet, den Schülern einprägen lassen, dazu die Zeichnung nebst den Stichworten, die das Konstruktionsverfahren andeuten; damit sind die in diesem Fache nötig erscheinenden schriftlichen Eintragungen in das Merkheft gekennzeichnet.

B. Die äußere Einrichtung des Merkheftes. Die vorstehenden Andeutungen könnten den Schein erwecken, als wenn den Kindern ein zu umfangreiches Schreibwerk zugemutet

Digitized by Google

würde und eine Anzahl von Merkheften entstünde, die zum mindesten den Kaufpreis eines billigen gedruckten Leitfadens überstiege. Wenn man aber bedenkt, daß der Lehrer der Unterstufe und zum Teil auch noch auf der Mittelstufe selbst das Merkheft nur für sich führt und erst dann den Schülern zumutet, Eintragungen in ihre Hefte zu machen, wenn deren Schreibfertigkeit gewachsen und die Menge des Merkstoffes eine schriftliche Festlegung erst erfordert — dann ist schon eine wesentliche Einschränkung gegeben. Auch wird durch eine klare Übersichtlichkeit viel an Schreibwerk gespart. Wir denken uns ein Tagebuch-Stärke (20 Pf.) aufweisendes Heft mit verschiedenen Abteilungen als Merkheft, das vielleicht mehrere Jahre hindurch verwertet werden kann. Die im Gesinnungsunterrichte gewonnenen geographischen Stichworte und Skizzen fallen der geographischen Abteilung zu; chronologisches und kulturgeschichtliches Material daraus wird der Profangeschichte zugewiesen. Die hauptsächlichste Raum- und Zeitersparnis im Merkhefte ist aber dadurch gegeben, daß der Lehrer stets vorher die nötigen Eintragungen bei sich abwägt, damit nichts Nutzloses zu schreiben ist — nicht, was dem Gedächtnisse der Schüler zum Ballaste dient.

4. Einteilung der Systemhefte. Während das Merkheft Ergebnisse eines Verdichtungsprozesses, also den Unterrichtsstoff in Kürze selbst enthält, soll das Systemheft Zeugnis ablegen von einem im kindlichen Geiste an diesem Stoffe vor sich gegangenen Abstraktionsprozesse. Und doch muß es wiederum den Zusammenhang des Systematischen und Abstrakten mit seiner konkreten Unterlage erkennen lassen; dann hat jedes neu gewonnene System einerseits einen gewissen Fortschritt und andererseits wieder einen geordneten Zusammenhang mit den vorhergegangenen Systemen zu erweisen. In diesen Anforderungen ist die große Schwierigkeit in der Einrichtung eines solchen Heftes gekennzeichnet. Denn über das, was in diesem und jenem Unterrichtsfache System zu nennen ist, kann man sich recht wenig einigen. Giebt es denn überhaupt auf allen Klassenstufen und bei jeder methodischen Einheit Systematisches zu gewinnen? Die Erfahrung verneint beide Fragen. Beantworten wir die letzte Frage zuerst. Wer würde z. B. nach jeder Erzählung aus Davids Leidenszeit einen Abstraktionsprozeß ableiten wollen und nicht abwarten, bis er sämtliche Erzählungen aus dieser Periode erledigt hat! Und welcher einsichtsvolle Freund der Formalstufen-Theorie wird nur um einer Form zu genügen, bei jedem physikalischen Vorgange oder Apparate nun die 5 Stufen „ableiern“ wollen? Eine vorausgegangene Abwägung dessen, was zu abstrahieren ist, wird in vielen Fällen das Zwecklose und Künstelnde einer 4. Stufe zu erkennen geben. Die zuerst gestellte Frage geht aber noch weiter. In den unteren Klassenstufen wird es in der Regel nicht möglich und auch nicht nötig sein, rein Begriffliches festlegen zu lassen. Die zumeist aus den Gesinnungs- und Realstoffen gewonnenen Sätzchen, die doch der kindlichen und volkstümlichen Sprachweise angepaßt sein müssen, sind keine Systeme, sondern nur Merksätzchen, die den Abschluß der II. Formalstufe bilden. Und wie oft sollten z. B. alle die kleinen Sätze kindlicher Moral sich wiederholen in den verschiedenen Schuljahren, wenn sie jedesmal als neues System einer Erzählung gewonnen würden! Es gehört wahrlich nicht bloß eine Menge bereits besprochenen Unterrichtsstoffes, um durch geignete Vergleiche die Abstraktion einzuleiten, sondern auch ein Stück Erfahrung und geistige Fähigkeit dazu. Die Schüler der Unterstufe und auch zum Teil der Mittelstufe sind dazu zu jung und zu unreif. Die Schranke, welche für das Merkheft gegeben war, trifft also auch für das Systemheft zu, ja, sie dürfte nach dem Folgenden noch erweitert werden müssen.

Beispiele aus den Unterrichtsfächern werden dies beweisen.

a) **Gesinnungsunterricht:** Für den religiösen Stoff sind seit langem Schülerhefte, welche mit einem Systemhefte zu vergleichen wären, als notwendig bezeichnet worden. Es sei erinnert an Dörpfelds „Enchiridion“ an die sog. einheitlichen Religionsbücher, Spruchbücher und solche Unternehmungen, welche dem seinerzeit laut geforderten „spezialisierten Katechismus“ gerecht werden wollten. Zur Erreichung des letzteren Zweckes versuchte man in neuester Zeit den Schülern Hefte in die Hand zu geben, welche in bestimmten Abteilungen gedruckte Hauptüberschriften aufweisen, unter welche dann die bezüglichen Sprüche n. a. m. einzutragen sind. Diese Einrichtung nimmt auf den ersten Blick für sich ein; sie giebt nicht alles, mutet dem Schüler also noch Arbeit zu, und erspart ihm doch ein gutes Stück Zeit, indem sie die sonst erst am Semester- oder Jahresschlusse vorzunehmende Sichtung schon darbietet. Nun sind aber die Überschriften solcher Hefte nicht

Digitized by Google

immer in kindlicher Fassung gegeben und lassen daher wieder alle früher geäußerten Bedenken, die gegen Leitfäden zu äußern waren, hervortreten. Weiterhin hat man empfohlen, einen Schüler-Katechismus gewinnen zu lassen, welcher in seiner Gliederung im großen und ganzen die der Herbartischen Ethik zu Grunde legt. Wir schließen uns in diesem Punkte K. Just an, dessen für den Lehrer geschriebenen „abschließenden Katechismusunterricht" im letzten Jahre der Volksschule Luthers Katechismus in seiner Einteilung und in seiner Form als Norm beibehält, weil dessen Gang auch den Gang der Heilsgeschichte als der sinnlichen Unterlage für den Katechismus-Unterricht in der Schule wiederspiegelt. Ein vom Schüler zu führendes Heft kann dann leicht unter kurzen Überschriften die Bibelstellen aufzählen, welche der Wiederholung zur Unterstützung dienen sollen.

Noch mehr wie für den religiösen sind die systematischen Eintragungen für den profangeschichtlichen Stoff wichtig. Bisher hat man nur die religiös-sittliche Tendenz dabei verfolgt und allgemeine Sätze aus der Betrachtung von Persönlichkeiten und Begebenheiten abstrahiert, welche ebenso gut aus der heiligen Geschichte zu gewinnen waren. Und man konnte daher mit ziemlichem Rechte vorschlagen, das Systemheft für Geschichte mit dem für Religion zu verbinden. Wenn man um die Weltgeschichte als Weltgericht betrachtet und zwar nicht bloß unter dem religiösen Gesichtswinkel, sondern auch historisch-politisch und historisch-kulturell, so werden nach zwei Seiten hin sich Systeme ergeben, von denen die eine die äußere Entwickelung eines Volkes oder einer Geschichtsperson andeutet, die andere den sozialen Fortschritt durch die Geschichtstypen kennzeichnet. Jede Jahreszahl dabei von vorn herein als Abstraktion geschichtlicher Thatsachen anzusehen, dürfte als ein Mißbrauch des Begriffes „System" zu betrachten sein; diese gehört vor allem in das Merkheft als etwas konkret Dargebotenes. Unter dieser Beschränkung wird das Systemheft für die Profangeschichte von möglichst geringem Umfange; aber es enthält dann auch nur das historisch Bedeutsame, das Wesentliche. Ein System der historisch-kulturellen Seite dürfte etwa mit folgenden Hauptüberschriften angedeutet sein: Der Handel und Verkehr.*) 1. Der römische Kaufmann in Deutschland. 2. Die Messen und Märkte. 3. Das Geld. 4. Die Kreuzzüge. 5. Die fahrenden Leute. 6. Die Hansa. 7. Die Buchdruckerkunst. 8. Die Entdeckung Amerikas. 9. Landstraßen und Posten. 10. Die Geldwirtschaft. 11. Die Eisenbahnen und die Telegraphie.

Das Litteraturkundliche — in der Volksschule seit Gustav Riecke „Musterstück"-Stoff genannt — kann auch nach zwei Seiten Systematisches gewinnen lassen. Nach der einen ist es das Ethische, und nach der anderen das Sprachlich-Ästhetische. Das Ethische wird, wie es den Forderungen der Konzentration entsprechend sein muß, in der Regel in den übrigen Gesinnungsfächern verwandte Gedanken anklingen lassen, und daher selten besonders hervortreten; anders ist es mit dem Ästhetischen. Dieses hat sich mit der Art der Komposition der Rhythmik, oder mit den vom Dichter gewählten Ausdrücken zu befassen, wie es namentlich bei den der unterrichtlichen Behandlung von Kindern Schillerscher Muse häufig zu geschehen hat und kann daher — ohne Dichter heranbilden zu wollen — eine elementare Poetik entstehen lassen.

b) Kunstunterricht. Wenn im Zeichen- und Schreibunterricht ein Systemheft gefordert wird neben dem Übungshefte, so ist damit nicht die alte zu Spiegelfechtereien Anlaß gebende Unterscheidung von einem „reinen" und „unreinen" Schülerhefte gemeint. Auch ist hinsichtlich des Zeichenunterrichtes nicht daran zu denken, daß das Systemheft zusammenhängende Theorieen über Ornamentik, Farben u. a. m. aufzunehmen hat. Bei der so außerordentlich geringen Zeit, die man dem eigentlichen Kunstunterrichte, der eigentlichen Pflege des Schönen in der Volksschule gönnt, kann der Lehrer nur einzelnen, wenigen Typen, die die Heimat bietet, nachgehen; aber diese sind dann sowohl in dem Zeichenunterrichte als in dem kulturgeschichtlichen Unterrichte planmäßig zu verwerten, so viel es nur irgend angeht. Das Ergebnis solcher Verwertung wird in einer besonderen bescheidenen Abteilung des Übungsheftes als schulgemäße Kunstgeschichte der Heimat sich zeigen, die um so charakteristischer ist, je mehr der Unterricht sich Kulturstufen gemäß aufbaut. — Der Schreibunterricht kann auch eine besondere Abteilung — im Übungshefte vorbereiten; in demselben sind die vollendetsten Buchstabenformen alphabetisch aufzuführen, um so ein Normal-Alphabet zu gewinnen, von dem dem Schüler

*) Vergl. R. Weigand u. Tecklenburg, Deutsche Geschichte, Hannover 1806.

Digitized by Google

zu wünschen wäre, daß er es sich auch in späteren Jahren zur Norm bei seinem Schreiben machte. — Der Gesangunterricht veranlaßt zu systematischen Eintragungen, welche Normen geben sollen für das geeignete Atemholen und andere ästhetische Gesichtspunkte beim Gesange; diese finden, wie die für das Merkheft in einem Anhange am Liederhefte ihre geeignete Stelle.

e) **Sprachunterricht.** Da es im Sprachunterrichte weniger darauf ankommt, Sprachgesetze zu entwickeln, also vielmehr das Sprachgefühl, durch häufigen rechten Gebrauch zu sichern, so wird infolgedessen ein besonderes Systemheft gar nicht zu führen sein. Wird doch die Grammatik nicht um ihrer selbst willen in der Schule getrieben, und es ist wahrlich nicht der Schüler zu quälen mit Definitionen und Regeln, deren Kenntnis ihn wohl noch nie vor Sprach- und Sprechfehlern unfehlbar behüten konnten. Wenn nur das Merkheft geeignete Beispiele in geordneter Reihenfolge brachte, so ist einer hier und da geforderten spezialisierten Schulgrammatik Genüge gethan.

d) **Naturkundliche Fächer.** Beim erdkundlichen Unterrichte spricht man von einer dreifachen Abstraktion. Die erste und einfachste ergiebt sich aus dem sog. extensiven Vergleiche. Es werden durch Gegenüberstellung verschiedener früher besprochener Objekte Reihen gebildet, welche das Charakteristische des Behandelten andeuten; diese Reihen können in Worten oder Zeichnungen bestehen. Aus den Aufzeichnungen, die als Ergebnisse der zweiten Formalstufe eingetragen wurden, dürften am Schlusse der großen Einheit „der Rhein“ folgende Reihen gewonnen sein: z. B. Größe der Nebenflüsse:

Der Größe nach sind die Nebenflüsse des Rheins aufzuzählen: a) auf der linken Seite: Mosel, (500 km), Aar, Ill, Ilm — b) auf der rechten Seite: Main, (600 km) Neckar, Lippe, Ruhr, Lahn. — Größe der Gebirge, Richtung der Gebirge, Abfall der Gebirge, Höhe der Gebirge, Bewaldung der Gebirge, Pässe, (Handels- und Kriegswege). —

Die zweite Art der Abstraktion ergiebt sich aus dem intensiven Vergleiche, durch welchen auf Grund heimatlicher Vorstellungen geographische Begriffe gebildet werden. Diese können aber erst entstehen, wenn mehrere Unterrichtseinheiten bis zu dem ersten Abstraktionsprozesse durchgeführt worden sind und somit genügendes Material zur weitergehenden Abstraktion bilden. Auf diesem Wege kann der Begriff „Querthal“ und „Längenthal“, „Ketten- und Massengebirge“, der Satz: „Das Gebirge ist des Stromes Mutterhaus“ u. a. m. entwickelt werden und in das Systemheft nebst Skizzen eingetragen werden. Sind die Schüler imstande, diese Begriffe zu handhaben, so hat der geographische Unterricht schon viel erreicht. Jedoch ist für weitergehende Ziele noch eine dritte Abstraktion möglich. Dieselbe wird gebildet — um im Sinne C. Ritters zu sprechen — wenn das Charakteristische zugleich als das Wirkungsvolle, Folgen- und Einflußreiche aufgefaßt wird nach ethnographischer und historiologischer Hinsicht. In dem Schülerhefte würden dann biologische Gesetze des Erdendaseins zu verzeichnen sein. Z. B. aus dem Vergleiche der geographischen Lage von Paris und Madrid u. a. m. ergiebt sich ein allgemeiner Satz über die Anlage einer volkreichen Stadt; oder aus dem Vergleiche der Ost- und Westküste Skandinaviens entspringt ein allgemeines klimatisches Gesetz.

Ganz ähnlich wie für die Erdkunde ist das Systemheft für die Naturgeschichte einzurichten. In den ersten Jahren des naturgeschichtlichen Unterrichts wird man sich mit solchen Abstraktionen zu begnügen haben, welche aus einem extensiven Vergleiche zweier oder mehrerer naturwissenschaftlicher Objekte entstanden sind. Es zeigt dann das Schülerheft z. B. nach Besprechung von Rind, Schaf und Ziege folgende Eintragungen: 1. Der Größe nach sind aufzuzählen: Rind, Ziege, Schaf. — 2. Körperbedeckung: Rind hat kurze Haare; Schaf und Ziege haben lange Wollhaare. — 3. Stirnschmuck: Rind besitzt runde, glatte Hörner, Schaf und Ziege zeigen gerunzelte, kantige Hörner. — 4. Schwanz: Rind hat einen langen Schwanz mit Haarbüschel am Ende; Schwanz des Schafes und der Ziege ist nur länger als das Ohr u. s. f.

Folgt nun in einem späteren Schuljahre noch die Besprechung des Edelhirsches und Rehes, so werden die Eintragungen sich folgendermaßen gestalten: ad 1: Rind, Hirsch, Ziege, Reh, Schaf. — ad 2: Rind, Hirsch und Reh haben kurze Haare u. s. w. — ad 3: . . .; das Reh hat ein dreisprossiges, der Edelhirsch ein vielsprossiges Geweih. — ad 4: . . .; beim Edelhirsch ist der Schwanz halb so lang, beim Reh nicht halb so lang als das Ohr. — u. s. f.

Da den Schülern bereits eine ganze Reihe verwandter Tierbilder vorgeführt wurde, so kann zu der leichteren aus dem extensiven Ver-

Digitized by Google

gleiche sich ergebenden Abstraktion eine weitere aus dem sog. intensiven Vergleiche hinzutreten. In diesem Falle würde es sich darum handeln, den Begriff der wiederkauenden Paarzeher zu entwickeln und die gleichen Lebensbedingungen der besprochenen Lebewesen zusammenzustellen, um das Morphologische durch physiologische und biologische Beziehungen zu beleben und fruchtbar zu machen. In höheren Klassen könnte schließlich noch eine weitere Form der Abstraktion dem Schüler zugemutet werden, welche sich auf elementare Lebensgesetze erstreckt zur Erfassung des Naturgegebenen als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze.

Die Abstraktionen aus der Naturlehre, welche in geeigneten Typen, wie sie durch die Konzentration des Unterrichts, und nicht durch den wissenschaftlichen Fortschritt eines Lehrbuches geboten werden, ihr konkretes Material finden, werden zumeist die bestimmte Form einfachster Naturgesetze haben. So dürften an dem Typus „das Wetterglas“ folgende Sätze zu gewinnen sein: 1. Das Wetterglas giebt den Druck der Luft an. 2. Der Luftdruck wird verändert, wenn die Luft dicht oder dünn ist. 3. Die Luft ist verdünnt, wenn sie erwärmt und feucht ist; sie ist dick, wenn sie abgekühlt und trocken ist. 4. Sinkt das Quecksilber im Wetterglase, so ist Regen — steigt es, so ist Sonnenschein zu erwarten.

Beim Rechenunterrichte kommt es geradeso wie beim Sprachunterrichte nicht darauf an, daß Gesetze entwickelt werden; daher wird auch hier auf ein Systemheft verzichtet. Eine andere Bewandtnis hat es mit dem Formenunterrichte, mit der Raumlehre. Wo es sich nur irgend mit dem Fortschritte vom Leichten zum Schweren vereinen läßt, werden heimatliche Typen aufgesucht, von welchen mathematische Sätze abstrahiert werden. Ist z. B. der eingeschriebene Kreis zu besprechen, so wird von einem eisernen

Träger, welcher an verschiedenen Neubauten zu einem bestimmten Zwecke zu sehen ist, folgendes festgelegt neben der Musterzeichnung: 1. Der Kreis, der die Seiten eines Dreiecks von innen berührt, heißt eingeschrieben. 2. Der Mittelpunkt des eingeschriebenen Kreises liegt im Schnittpunkte der Winkelhalbierenden. 3. Der Halbmesser steht senkrecht auf den Dreiecksseiten. 4. Die Tangente ist eine Gerade außerhalb des Kreises, welche denselben nur in einem Punkte berührt. 4. Die Sekante ist eine Gerade, welche von einem außerhalb des Kreises liegenden Punkte ausgeht und den Kreis durchschneidet.

5. Das Unterrichtsverfahren beim Eintragen in diese beiden Hefte. Damit die Schülerhefte gleichmäßige Eintragungen vornehmen, ist zunächst dafür zu sorgen, daß jeder Schüler in der Klasse imstande ist, das Verdichtete oder Abstrahierte mündlich glatt wiederzugeben; und zwar geben dabei die schwächeren Schüler den Ausschlag. Sodann ist von diesen festzustellen, welche Wörter in dem mündlich Gesprochenen ihnen Schwierigkeit nach orthographischer Seite hin bereiten. Diese, sowie andere vom Lehrer bezeichnete Wörter, sind an der Tafel von befähigten Schülern anschreiben zu lassen. Erst wenn der Schüler gewiß ist, daß der ganzen Klasse hinsichtlich der Wiedergabe keine Schwierigkeiten mehr entgegenstehen, darf das Einschreiben beginnen. Dabei kontrolliert der Lehrer nach Möglichkeit Heft für Heft und läßt mehrfach auftretende Fehler von den Schülern gemeinschaftlich verbessern. In späteren Altersstufen sind diese Eintragungen dem häuslichen Fleiße der Schüler zu überlassen; dann tritt aber an den Lehrer die Pflicht heran, diese Hausarbeit gründlich nachzuprüfen. Müssen aber diese Schülerhefte auf jeden Fall in der Schule ihre Eintragungen erhalten, so werden Schreibstunden heranzuziehen sein, um diesen zugleich einen die Schüler interessierenden Übungsstoff zu bieten.

6. Der Wert der Merk- und Systemhefte. Da bei den Festlegungen immer darauf geachtet wird, daß alle Schüler gleichmäßig in das Heft eintragen, so wird ein geordnetes Vorwärtsschreiten in der geistigen Entwickelung der Schüler veranlaßt. Ja, es werden durch die gemeinsame Arbeit selbst die schwächeren Schüler zu einem Wetteifer mit den besseren angeregt und so ungemein das Klassenbewußtsein gefördert. Aber noch anderer Vorzüge dürfen sich die Schülerhefte rühmen. Nur aus dem Unterrichte herauswachsende Eintragungen finden Aufnahme, und es wird durch sie der Schüler in die Lage versetzt, dieselben sowohl zum sofortigen Einprägen, als auch bei einer späteren Wiederholung in der rechten Weise zu verwerten. Die Hefte enthalten eben nur das, was ein konkretes Anschauungsmaterial ins Bewußtsein heben kann. Infolgedessen ist der Lehrer sicher, daß nichts Falsches eingeprägt wird, daß auch der Schüler stets weiß, wieweit und auf welche Weise er sein Pensum

Digitized by Google

zu lernen hat. Ein nur mechanisches Einprägen, wie solches beim Gebrauch der Leitfäden in der Regel zu befürchten ist, kann also gar nicht entstehen, selbst nicht beim bloßen Gebrauch der Merkhefte. Und bei willkürlichen Repetitionen, die insbesondere das Systemheft vermitteln soll, ist auch ein totes Einlernen ausgeschlossen. Hierbei tritt der Vorteil des geordneten, systematischen Eintragens ins rechte Licht. „Denn ebenso wichtig wie die begriffliche Fixierung ist die richtige Ordnung der Begriffe“ (Ziller, Allg. Päd. 313). Nur durch Beides kann ein größeres Stoffgebiet überschaut werden. Sodann ist der Wert dieser Hefte für die kindliche Sprachentwickelung nicht zu unterschätzen. Wer Gelegenheit hat zu beobachten, wie überraschend Schüler ihren Wort- und Begriffsvorrat bei solcher Schularbeit vermehren, der wird die anfänglich recht saure Mühe des Lehrers reich vergolten finden. Schließlich kann unter der Bedingung, nach welcher das mehrere Abteilungen enthaltende Merk- und Systemheft nicht jährlich gewechselt wird, sondern durch die ganze Schulzeit hindurch fortgeführt wird, dieses am besten den Prüfstein abgeben für das geistige Wachstum des Schülers. Dann fordere der Lehrer z. B. bei der Aufnahmeprüfung eines aus einer anderen Schule herüberkommenden Schülers nur das Systemheft zur Einsicht; vor Fehlschlüssen über den jeweiligen geistigen Stand des neuen Schülers kann er bewahrt bleiben. Also nicht bloß die Aufsatzbücher, nein, auch die Merk- und Systemhefte können das Gesicht des Schülers wie der Schule bilden.

7. Gegen die Merk- und Systemhefte geäußerte Bedenken und ihre Widerlegung. Der Vorwurf, daß die geschilderten Schülerhefte verwirren, darf bei der stets betonten planvollen Anlage wohl nur noch als ein Vorurteil erwähnt werden. Auch von einer unliebsamen Hemmung des Unterrichtsganges kann ernstlich nicht die Rede sein. In der ersten Zeit mögen die Eintragungen langsam von statten gehen; Schüler und Lehrer müssen sich erst zueinander gewöhnen, und dann wird das Geschäft schon schneller„ ohne jegliche Störung des Unterrichtsbetriebes geschehen. Auch wird die Nachprüfung immer weniger Zeit in Anspruch nehmen; dann fällt ja auch die schwerste Anklage fort, welche durch Einführung der Merk- und Systemhefte eine Schädigung der Orthographie fürchtet. Daher können als Vorzüge dieser Schülerhefte festgehalten werden: 1. Beide Hefte entstehen im Gegensatze zu den Leitfäden durch die Selbsttätigkeit der Schüler auf Grund eines psychologisch geregelten Lernprozesses. 2. Sie enthalten jedes für sich nur das, was den Stufen, auf denen sie entstanden, und damit dem Geisteszustande der Schüler entspricht. 3. Da den Eintragungen reproduktive Kraft innewohnen muß, so ermöglichen sie ein geistbildendes Einprägen und Wiederholen. 4. Die so geschilderten Schülerhefte fördern die Sprachentwickelung der Schüler. 5. Beide Hefte offenbaren am besten den jeweiligen Bildungsgrad der Schüler und die zwar mühselige, aber auch des Erfolges sichere Kunstarbeit des Lehrers.

Litteratur: Herbart und Willmann, I, 385. — Ziller, Allg. Päd. 322, 276, 291, 312, 308, 318 u. 319. — Ziller, Grundlegung, 182—183, 440. — Bergner, Seminarbuch, 105, 153, 267. — Dörpfeld, Didakt. Materialismus 110—111. — Dörpfeld, Zwei dringl. Reform. 43. — Wiget, Formale Stufen, 49, 51. — R. Seyfert, Leitfäden oder nicht? Zicklers Verlag, Zwickau, 1891. — B. Maennel, Über Abstraktion, Bertelsmann, Gütersloh, 1890. — B. Maennel, Über die Einrichtung der Merk- und Systemhefte. Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, I. Hermann Beyer & Söhne, Langensalza, 1888.

Halle a./S. B. Maennel.

Methode (Lehrmethode)

1. Geschichtlicher Abriß. 2. Begriff und Wesen. 3. Mißbrauch. 4. Rechte Schätzung.

1. Geschichtlicher Abriß. Bei dem Beginn der Berliner Dezemberkonferenz 1890 warf der deutsche Kaiser sieben Fragen auf, unter denen die vierte lautete: „Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?“ Man konnte diese Frage mit gutem Gewissen bejahen. Denn die Antwort ist bereits durch eine jahrhundertelange Entwickelung gegeben. In dieser kann man deutlich vier Abschnitte unterscheiden.

1. Auf der untersten Stufe der didaktischen Entwickelung behauptet der Lehrgegenstand das Hauptrecht: Der Schüler muß sich in den vorgelegten Unterrichtsstoff einarbeiten, so gut es gehen will. Das Verfahren richtet sich ausschließlich nach der Beschaffenheit des Objekts, nicht nach der geistigen Verfassung des Subjekts. Das war der Standpunkt des Mittelalters, in dem auch noch die Reformatoren befangen waren. Die Überreste dieser untersten Entwickelungsstufe sollen aber auch heute noch

Digitized by Google

in unseren Schulen nicht selten anzutreffen sein, wo die Lehrer mit bewundernswürdiger Vertrauensseligkeit ohne weiteres annehmen, der vorgetragene Stoff werde von selbst aufgenommen und wirke durch sich selbst. Der Lehrer brauche also nur den Stoff zu beherrschen, Methode sei überflüssig.

2. Im siebzehnten Jahrhundert traten die großen Didaktiker auf: Ratichius und Comenius (s. d. Art.), die den Lehrstoff mit Rücksicht auf den Zögling bearbeiteten. Sie führten also das phychologische Moment mit Nachdruck in den Unterricht ein und bedeuteten somit einen gewaltigen Fortschritt.

3. Das achtzehnte Jahrhundert, das Jahrhundert der Erziehung (Lessing, Herder, Schiller, Goethe. — Rousseau, Philanthropen, Pestalozzi), setzte das Bestreben fort, im Unterricht vor allem dem jugendlichen Geist gerecht zu werden. Eingeleitet wurden die didaktischen Bemühungen mit dem Extrem, indem man die Rücksicht auf das Subjekt so weit trieb, daß man die Arbeit des Lernens möglichst zu verkürzen, zu versüßen und zu würzen, ja in ein Spiel zu wandeln versuchte. Diesem Bestreben gegenüber galt es, die Strenge der Arbeit zu betonen unter steter Berücksichtigung der Kinderseele. Dies geschah durch Pestalozzi, von dem die fruchtbarste methodische Bewegung ausging. Seine Bemühungen drangen in eine Tiefe ein, die nur zu oft von seinen Nachfolgern nicht einmal geahnt wurde. Ihre Arbeiten liefen häufig in einen öden Formalismus aus, der den Namen „Lehrmethode" vielfach in Mißkredit gebracht hat. Dagegen war Pestalozzis leitende Idee diese gewesen: Er wollte für die Lehrgebiete der Volksschule die letzten wahren Elemente und die ihnen entsprechenden geistigen Elementaraktionen aufsuchen, um den Lehrinhalt durch Kombination und Verzweigung dieser Elemente zu gestalten und das Lernen zu einer mit innerer Notwendigkeit sich fortspinnenden Abfolge von psychischen Aktionen zu machen. Hierin sah er das Wesen der Methode: Feststellung des naturnotwendigen Weges für den Unterricht als Mittel der Erziehung.

4. Und genau hier knüpfte Herbart mit seiner Arbeit an. Er spricht es selbst aus: „Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war mir das große Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nach einander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben." (S. Herbart, Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ausgabe von Kehrbach, Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. I. Bd. S. 137 ff. Vergl. Rein, Pestalozzi und Herbart. Österreich. Lehrerkalender 1896.) Herbarts Bestrebungen im Ausbau der Methode aber setzte vor allem Prof. Ziller in Leipzig fort. Er versteht unter Methode einen streng gesetzmäßigen notwendigen Weg, der zu bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführt, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Thätigkeiten, Reaktionen determiniert wird. (Allgem. Pädagogik, S. 28. und 39., Grundlegung, S. 186.) Die methodische Entwickelung im wissenschaftlichen Sinn liegt also auf der Linie, die durch Comenius, Pestalozzi, Herbart bezeichnet wird.

2. Begriff und Wesen. Der Methode der Erziehung ordnet sich die Methode des Unterrichts ein: die Lehrmethode. Erstere umfaßt sämtliche psychologisch begründete Maßnahmen, die der Erzieher anwenden muß, um das Erziehungsziel zu erreichen, sowohl die Maßnahmen der Zucht wie des Unterrichts. Darnach können wir eine Methode der Zucht und eine Methode des Unterrichts unterscheiden. Die letztere, als „Lehrmethode" bezeichnet, umfaßt sowohl die Theorie des Lehrplans, wie die Theorie des Lehrverfahrens. Sie geht hervor aus einer ethischen und psychologischen Begründung; sie will den Weg zeigen, den der Unterricht einschlagen muß, um zu seinem Ziel zu gelangen. Dieser Weg kann nur einer sein, nämlich der, welcher den Gesetzen des jugendlichen Geistes folgt. Daher konnte Comenius sagen: „Es giebt für alle Wissenschaften Künste und Sprachen nur eine naturgemäße Methode". Diese Methode ist ein Ideal. Wir besitzen sie nicht, aber wir streben nach ihr. Je klarer die Einsicht in die psychischen Gesetze sich gestaltet, um so richtiger wird die Lehrmethode bestimmt werden können. Die Didaktik, sowie auch die Hodegetik (Lehre von der Führung), sind fortdauernd bemüht, die Errungenschaften der Psychologie zu verwerten und die Methode zu verbessern, um den Weg zum Ziel hin immer sicherer anzulegen und zu verfolgen. Je gesicherter dieser Weg wird, um so mehr wird die Erziehung dem Zufall entrissen, um so planmäßiger kann Erziehung und Unterricht

Digitized by Google

verlaufen. (S. d. Art. Formal-Stufen, Lehrplan, Zucht.)

Methodisches Verfahren ist also ein rationelles, gleichmäßiges, konsequentes, auf ethische und psychologische Gründe gestütztes, das über jeden Schritt Rechenschaft ablegen kann. Es steht in Gegensatz zu dem willkürlichen, regellosen, durch subjektive Einfälle beeinflußten Vorgehen; ferner stellt es sich einem zwar konsequenten Verfahren entgegen, das aber nicht der Ausfluß klar erkannter Gründe ist, sondern mehr der Gewohnheit entsprungen; endlich auch dem konsequenten und begründeten Verfahren, das aber nur für den einzelnen bindend ist und keine Allgemeingültigkeit beanspruchen kann.

3. Mißbrauch. Mit dem Namen Methode wurde sehr oft namentlich unter den vermeintlichen Anhängern Pestalozzis Mißbrauch getrieben. Was wurde alles mit diesem hohen Namen belegt! Wer nur irgend eine kleine Veränderung im gebräuchlichen Lehrgang oder eine kleine Verbesserung im Lehrverfahren entdeckt zu haben glaubte, pries seine neue „Methode" an. Dazu bedurfte es noch nicht einmal besonderer Sachkenntnis. Denn der Lehrstoff hat bei solcher Anschauung nur so viel Wert, als er Mittel ist zur Weckung der Geisteskräfte. Die falschen Nachfolger Pestalozzis haben nur zu sehr diese Anschauung mit verbreiten helfen, indem sie einseitig das Lehrverfahren auszubauen und die Technik des Unterrichts zu verfeinern strebten, während sie den weitaus wichtigeren Fragen des Lehrplans und des Lehrstoffs wenig Berücksichtigung schenkten. Vor allem wurde übersehen, daß es nur eine Methode geben kann, da es nur einerlei psychische Gesetze giebt. Deshalb ist es falsch, von Methoden zu reden. Das sind alles nur subjektive Verfahrungsweisen, Abarten der psychologischen Methode, die ebenso oft auch Abirrungen von ihr bedeuten. So, wenn gesprochen wird von der katechetischen, heuristischen, akroamatischen, deiktischen und genetischen, analytischen und synthetischen Methode, oder von der Buchstabier-, Lautier-, Schreib-Lese-Methode, oder von der Sokratischen, Jacototschen, Pestalozzischen, Hamiltonschen u. a. Methode. Solchem Mißbrauch gegenüber ist das Wort von der „Methodensucht" und der „schablonenhaften Methodenreiterei" am Platz. Dem unwissenschaftlichen Unfug gegenüber, der von vielerlei Methoden redet, macht man sich mit Recht über den Methodenkultus lustig und verspottet die Methodenlandkarte, die bunter sei, wie weiland die Karte des heiligen römischen deutschen Reichs. Zu der Methodenhetzjagd ist der Lehrer freilich oft verführt worden durch ein weit verbreitetes Wort, daß jeder Lehrer seine eigene Methode haben müsse. Das ist falsch. Denn die Methode hängt nicht vom Lehrer ab; sie ist objektiv gegeben durch die Natur des kindlichen Geistes und die Beschaffenheit der Lehrstoffe. Wahr ist nur, daß jeder Lehrer seine ihm eigentümliche Art in der Auffassung und Anwendung der psychologischen Methode besitzt. Wenn er aber sich aufbläst und mit seinen Methoden, die doch nur besondere Manieren sind, sich brüstet, beweist er nur damit, daß er mit unklaren Begriffen operiert.

4. Rechte Schätzung. Gewiß ist die Lehr-Methode oft überschätzt, aber eben so oft auch unterschätzt worden. Eine Überschätzung liegt in dem Wort Diesterwegs vor: „Die Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode." Aber ebenso falsch ist der oft gehörte Satz: „Nicht die Methode macht den Lehrer, sondern der Lehrer die Methode". Die letztere kann er nicht machen, weil sie objektiv gegeben ist. Er kann nur darnach streben, den Erfolg des Unterrichts darin zu sehen, daß die objektive Methode mit dem subjektiven Faktor, der Persönlichkeit des Lehrers, in eine höhere Einheit zusammengeht. (S. Art. Persönlichkeit und Methode.) Auch der genialste Erzieher bedarf der Methode; umgekehrt darf der geist- oder kenntnislose Lehrer nicht hoffen, die Einsicht in die rechte Methode werde alles ersetzen, was ihm an persönlicher Wärme und Lebendigkeit, an Beweglichkeit, Kraft und Fülle der Gedanken abgeht. Die Methode ist beim Unterrichten nur ein Faktor unter anderen, aber allerdings ein notwendiger. Das Heil kommt von ihr nicht allein; aber ohne sie ist auch kein Heil. Denn „ein Lehrer ohne Methode ist ein Komponist ohne Generalbaß, ein Virtuos ohne Takt". Daher die Forderung, daß jeder, der erziehen und unterrichten will, sich in die Bedingungen der Methode einarbeiten und sich vor allem eine gründliche Kenntnis der Voraussetzungen des ethisch-psychologisch begründeten Lehrplans und des psychologisch begründeten Lehrverfahrens verschaffen muß. Eleusinische Mysterien — wie ein preußischer Kultusminister es vorgesagt und andere oberflächliche Geister es kritiklos nachgesprochen haben — sind es gewiß nicht, die das Wesen der Lehrmethode ausmachen. Aber

Digitized by Google

schwierige Dinge, die nicht leichthin genommen sein wollen, sind es doch, wenigstens so lange, als die Natur des Geistes, seine Entwickelung und sein gesetzmäßiges Funktionieren, die Bedeutung der Vererbung und der Beeinflußung von außen, eingehenden Untersuchungen unterworfen wird, und so lange sich damit die Fragen nach dem Wert der Bildungselemente, ihrem organischen Aufbau und ihrem Zusammenschluß damit verbinden müssen.

Litteratur: S. d. Art. Methode von Palmer und Thilo in Schmids Encyklopädie IV, S. 694 bis 724. — Rein, Methode und Methodik. Wien, Pichler.

Jena. W. Rein.

Methodik

s. Didaktik

Methodische Einheit

1. Wie der Lehrplan in einzelne Lehrfächer zerfällt, so ist auch der Lehrstoff jedes Faches für jeden Jahreskursus wieder in angemessene kleinere Teile zu zerlegen. Das ist notwendig, weil ein Reichtum von Wissensmaterial, wie ein solcher auch bei noch so großer Stoffbeschränkung in jedem der Lehrfächer vorliegt, sich nur nach und nach und in mäßigen Abschnitten bewältigen und aneignen läßt. Werden dem Schüler große Stoffmengen in langen Reihen ohne Unterbrechungen und Ruhepunkte dargeboten, so stoßen immer die härtesten Gegensätze aufeinander und drohen Verwirrung; der Schüler kann das massenhaft zusammengekommene Material nicht durchdringen, nicht beherrschen. Das ist ihm nur möglich, wenn der Unterricht Abschnitt für Abschnitt gründlich durcharbeitet und dadurch der Betrachtung Zeit gewährt, sich auf einmal immer nur auf ein verhältnismäßig Weniges zu beschränken. Quintilian hat diese Wahrheit sehr treffend so veranschaulicht: Schütte Wasser in ein Gefäß mit engem Hals auf einmal hinein, so wird sich's nicht füllen; schütte aber langsam, Tropfen für Tropfen, so wird es sich füllen.

2. Die Gliederung der Lehrstoffe in den einzelnen Unterrichtsfächern darf jedoch keineswegs eine willkürliche sein. Neben der Rücksicht, die man bei Abgrenzung der Lehrabschnitte auf die Auffassungsfähigkeit, auf die durchschnittliche individuelle Weite des Bewußtseins der Zöglinge zu nehmen hat, ist hierbei das Hauptabsehen darauf zu richten, daß jeder der Abschnitte schon einen Teil des Allgemeinen, Allgemeingiltigen, Begrifflichen mit enthält, in dessen Besitz die Schüler durch den Unterricht gelangen sollen, und daß sich folgeweise innerhalb eines jeden Stoffabschnitts bei der unterrichtlichen Behandlung desselben zur Gewinnung des in ihm enthaltenen Begrifflichen ein vollständiger Lernvorgang, ein Apperzeptions- und Abstraktionsprozeß, vollziehen kann. (S. Art. Formal-Stufen.) Ihr bedeutsamer selbständiger Zweck (nämlich der begriffliche Bildungsgewinn), ihre scharfe Begrenzung, sowie die reiche Gliederung der Gedankenarbeit, die sich bei der methodischen Durcharbeitung an sie anschließt, macht diese Abschnitte zu kleinen Ganzen, zu Einheiten, zu „methodischen Lehreinheiten".*) Jeder andere Teil der Lehrstoffe aus den Gesinnungs-, wie aus den theoretischen Fächern, dem diese Eigenschaften fehlen, der insbesondere nicht schon einen Teil des dem Schüler zu übermittelnden begrifflichen Bildungsmaterials enthält, kann nicht als selbständige Lehreinheit, sondern nur als Teil einer solchen angesehen werden.

Die methodischen Einheiten können hiernach erklärt werden als die organischen Glieder der Lehrstoffreihen der einzelnen Unterrichtsfächer, die schon je einen Teil des an die Schüler zu übermittelnden Begriffsmaterials enthalten, und bei deren unterrichtlicher Behandlung zur Gewinnung dieses Begrifflichen ein vollständiger Lernprozeß mit der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Gedankenarbeit (s. Art. Formal-Stufen) zum Ablauf gelangt.

3. Wie umfänglich die methodischen Einheiten zu nehmen sind, ob für eine, zwei, drei und mehr Stunden, läßt sich im allgemeinen nicht bestimmen. Es hängt teils von der Art des Unterrichtsstoffes, teils von dem Entwickelungsgrade der Schüler ab. Eine methodische Einheit im Rechnen, in der Geometrie, in der Physik wird zuweilen in einer Stunde erledigt werden können, während die Einheiten in Geschichte, Geographie, Deutsch sich nicht selten auf eine ganze Reihe von Lehrstunden, also über Wochen hin, ausdehnen. In den unteren Klassen ist im allgemeinen den Einheiten ein geringerer, in den oberen ein größerer Umfang zu geben.

*) Der Name ist in dem Zillerschen Seminar zu Leipzig von Dr. O. W. Beyer geprägt worden.

Digitized by Google

4. Die Einheiten in ihrer Gesamtheit nebst ihren Begleitstoffen (Lesestücke, Schulreisen u. s. w.) stellen den Aufbau des kindlichen Gedankenkreises durch den Unterricht und den fachwissenschaftlich-begrifflichen Fortschritt dar. In ihrer Aufstellung liegt die Freiheit des Lehrers. Seine Gebundenheit aber besteht darin, daß er zur Bearbeitung der im Lehrplan bereit gestellten Lehreinheiten sich an das psychologische Verfahren halten muß, wie es in der Theorie der Formal-Stufen begründet vorliegt, wenn er naturgemäß unterrichten will.

Litteratur: Ziller-Vergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. S. 100. Dresden, Kämmerer — Ziller, Allg. Pädag. S. 194. — Vers. Jahrbuch 1871, S. 149. — Wiget, Die Formal-Stufen. 4. Aufl., Chemnitz 1892 S. 562 ff. — E. Reich, Die Theorie der Formal-Stufen, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, S. 39 ff.

Jena. W. Rein.

Methodologie

s. Pädagogik

Milde, Vincenz Eduard

1. Einleitung. 2. Biographisches. 3. Milde als Pädagog. 4. Mildes pädagogisches System.

1. Einleitung. Österreich hat keinen Überfluß an hervorragenden Schulmännern, und die Zahl der Pädagogen, welche als Fachschriftsteller einen Ehrenplatz in der Geschichte der pädagogischen Litteratur verdienen, ist sogar bescheiden zu nennen. Handelt es sich vollends um Männer, welche die pädagogische Wissenschaft durch ihre Werke bereichert haben, so wird man neben dem Sonnengestirn des Comenius fast gar keine großen Planeten namhaft machen können, und selbst die Zahl der kleinen ist beschränkt; nur eine ansehnliche Zahl von Asteroiden, welche zumeist der Schule Herbarts angehören, wären zu nennen. Zu den wenigen pädagogischen Planeten Österreichs, wenn man das Bild weiter gebrauchen darf, gehört Vincenz Eduard Milde, zuletzt Fürst-Erzbischof von Wien, der Verfasser eines umfänglichen originalen „Lehrbuches der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche bei (akademischen) Vorlesungen."

2. Biographisches. Milde ist am 11. Mai 1777 als Sohn eines wohlhabenden Buchbinders in Brünn geboren, der aber starb, als der Knabe noch nicht 6 Jahre alt war. Vincenz erhielt den ersten Unterricht durch den wackeren Privatlehrer Schen und besuchte dann das Gymnasium zu Brünn, dessen Lehrer ehemalige Mitglieder des 1773 aufgehobenen Jesuitenordens waren. Die Lern-Erfolge waren für Milde sehr ehrenvoll, und sie steigerten sich noch, als Milde, der von kleinauf körperlich schwächlich, aber geistig sehr rege war, die sog. philosophischen Studien, deren Stoff den gegenwärtig bestehenden beiden obersten Gymnasialklassen entspricht, in Wien und Olmütz absolvierte. Mildes Leistungen in der Mathematik und Physik veranlaßten den Feldmarschall-Lieutenant Marquis Rotta, Kommandanten von Mähren, dem jungen Vincenz den Besuch der Militär-Ingenieur-Akademie zu Wien zu empfehlen. Die Aussichten wären für Milde dadurch sehr günstig gewesen; allein er blieb seinem Vorsatze treu, Priester zu werden, trotz des Widerstandes seines Stiefvaters. Milde erlangte nicht ohne Schwierigkeit (weil er ein Mährer war) im niederösterreichischen Priesterseminar zu Wien ausnahmsweise Aufnahme; und zwar eigentlich nur infolge des vertrauenerweckenden Eindruckes, den sein Wesen hervorbrachte. Milde gehörte auch hier zu den ausgezeichnetsten Schülern, und mit 21 Jahren hatte er bereits seine theologischen und sprachlichen Studien vollendet. Da er eine Professur der orientalischen Sprachen anstrebte, so blieb er noch zwei Jahre als Korrepetitor der orientalischen Sprachen im Alumnate. Nachdem er im Jahre 1800 zum Priester geweiht worden war, verzichtete er zunächst auf die Professur und wurde Hilfsseelsorger bei der Pfarre „Am Hof" in Wien, zwei Jahre darauf aber Religionslehrer an zwei Anstalten, welche sich mit der Ausbildung von Lehrern und Erzieherinnen beschäftigten, nämlich an der k. k. Normalhauptschule St. Anna und am k. k. Mädchen-Pensionate. Zugleich hatte er die jungen Geistlichen in der Methodik und Katechetik zu unterrichten. In dieser Stellung erwarb sich Milde seine theoretischen und praktischen Kenntnisse der Lehr- und Erziehungsthätigkeit, für welche er durch ein hervorragendes Lehr- und Erziehungstalent besonders geeignet war.

Dies wurde von seinen Oberen erkannt und hatte zur Folge, daß er zum Schmerze seiner bisherigen Schüler und Schülerinnen zum Religionslehrer an die Realschule und an die Akademie der bildenden Künste berufen wurde (1804). Namentlich an der letzteren Anstalt zeigte sich seine Befähigung. Die jungen Akademiker waren über den Zwang,

Digitized by Google

noch Religionsunterricht zu genießen, nicht eben entzückt; aber Milde verstand es, ihnen seinen Unterricht interessant und endlich lieb und wert zu machen. Der Kaiser, der davon hörte, ernannte Milde zum Hofkaplan, und von hier datiert die persönliche Bekanntschaft Mildes mit Kaiser Franz I., den er namentlich in dem schweren Kriegsjahre 1805 tröstete. Das hatte wohl zur Folge, daß Milde am 22. März 1806 zum Professor der Erziehungskunde an der Wiener Universität ernannt wurde. Diese Stellung bot ihm Gelegenheit, die Vorlesungen für seine Hörer in Verbindung mit seinen praktischen Erfahrungen als Religionslehrer und Lehrer der Katechetik und Methodik für Studierende der Theologie, welche Milde neben seiner eigentlichen akademischen Thätigkeit weiterführte, in ein System zu bringen und als „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche bei öffentlichen Vorlesungen" herauszugeben. Das zweibändige Werk erlebte drei Auflagen. Ein Auszug erschien 1821. Das Haupt-Werk war dem Kaiser Franz gewidmet.

Kränklichkeit nötigte Milde im vierten Jahre seiner akademischen Thätigkeit, die Professur mit einer Pfarrstelle zu vertauschen, und zwar mit jener zu Wolfpassing (nordwestlich von Wien). Nach vier Jahren wurde er Dechant von Krems und zugleich Ehren-Domherr von St. Stephan zu Wien. Die Stelle eines Studiendirektors nahm er noch an, aber andere Ehrenstellen lehnte er ab. Neun Jahre wirkte Milde in Krems; dann wurde er zum Bischofe in Leitmeritz in Nordböhmen ernannt. Er übernahm auch die Oberaufsicht über das dortige Priesterseminar und ließ sich sowohl die gewissenhafte Ausbildung der theologischen Kandidaten, wie die Beredlung der Priester seiner Diöceſe sehr angelegen sein, und die von ihm verfaßten Seminarstatuten sind ein ehrenvolles Zeugnis dafür, wie ernst es Milde mit der Ausbildung der Priester meinte. Jede Engherzigkeit lag ihm dabei fern. Er regte die Befähigten zu litterarischer Thätigkeit, und die Strebsamen zum Studium der Tageslitteratur an; nur mit der Politik habe sich der Geistliche nicht zu befassen. Diese hindern die Sorge des Priesters für die Wohlfahrt aller Pfarrkinder. Im November 1831 teilte Kaiser Franz dem bildungsfreundlichen Kirchenfürsten mit, daß er ihn zum Fürst-Erzbischofe von Wien ernennen wolle. Milde lehnte ab, da er nicht adelig sei und ihm deshalb die Beziehungen zu einflußreichen Persönlichkeiten fehlten. Der Kaiser aber blieb bei seinem Entschlusse, und so wurde zum erstenmale ein Bürgerlicher zum Fürsterzbischofe, (d. h. zum Bischofe mit Fürstenrang gleich nach den österreichischen Erzherzogen) ernannt. Natürlich ärgerte dies die Dummen unter dem Adel. Sie beschimpften Milde, und es erfüllte sie mit Schadenfreude, als im Sturmjahr 1848 ein Teil seiner Diöcesangeistlichkeit, weil er ihre politischen Agitationen nicht dulden wollte, ihn mit einer Katzenmusik verhöhnen ließ und sogar direkt in einem Schreiben seine Abdankung verlangte. Ja selbst mit seinen Amtsgenossen, den österreichischen Bischöfen, geriet Milde auf der Bischofskonferenz, welche im Frühjahr 1849 zu Salzburg stattfand, in Widerspruch. Bereits hochbetagt (er zählte 76 Jahre), ergriff seinen durch das ganze Leben hindurch kränklichen Körper eine zunehmende Schwäche, verbunden mit der Gefahr der Erblindung, und am 14. März 1853 ereilte Milde der Tod. Der edle Mann wurde in der Taufkapelle des Stephansdomes beigesetzt, sein Herz nach Leitmeritz gebracht.

Sein Grabdenkmal in der Stephanskirche stellt ihn dar, wie er Kinder unterrichtet, also als Pädagogen. Daß ein Mann, dessen Wahlspruch lautete: „Non in numero annorum, sed in magnitudine bonorum operum pretium", dies auch durch sein Testament beweisen würde, ließ sich erwarten. Er widmete sein ganzes Vermögen zu einer Stiftung für arme Priester und Schullehrer. Aus dieser Stiftung wurden bereits fast eine drittel Million Gulden als Unterstützungen an arme Geistliche und Lehrer gewährt. Leider ließ er alle seine Papiere, darunter auch seine nicht gedruckten litterarischen Arbeiten, verbrennen.

3. Milde als Pädagog. Milde war ein hochgebildeter, durchaus wohlwollender charakterfester Mensch, ein gewissenhafter fleißiger Priester, der dieselbe Berufstreue, das gleiche Sittlichkeits- und Bildungsstreben, welches ihn beseelte, auch von den Geistlichen seines Bistums forderte, vor allem aber war Milde ein geborener Pädagoge. Theoretisch war er mit den grundlegenden Disziplinen der Psychologie und Ethik und der Geschichte der Pädagogik vertraut; praktisch hatte die jahrelange Ausübung des Erzieher- und Lehrberufes, seine Seelsorgethätigkeit und seine Menschenkenntnis ihn im Vereine mit seinem ausgesprochenen Talente, unterrichtlich und erziehend zu wirken,

Digitized by Google

zu einem Pädagogen gemacht, über dessen Ziele sein zweibändiges Hauptwerk „Lehrbuch der Erziehung“ den besten Aufschluß giebt, weshalb wir demselben nun eine kurze Besprechung widmen wollen.

4. Mildes pädagogisches System. Mildes „Erziehungskunde“ behandelt im I. u. II. Teile die Kultur der physischen und intellektuellen Anlagen, und im III. u. IV. Teile die Kultur des Gefühls- und Begehrungs-Vermögens. Milde gewinnt gleich Herbart und Beneke eine feste Basis für die wissenschaftliche Behandlung der Erziehungslehre in der Psychologie, kann sich aber von der Vermögens-Theorie der älteren Schule nicht freimachen, weil auch die katholische Dogmatik und Katechetik mit Zähigkeit an der Vielheit der Seelenvermögen festhält.

Nach Milde ist es Zweck der Erziehung, die Zöglinge zu Menschen und Staatsbürgern heranzubilden. Allgemein menschliche, nicht einseitige Standesbildung hat der Zögling zu empfangen. Selbstthätig, und zwar in der Form des Selbstdenkens und der Selbstbildung soll der Zögling sich entwickeln, und der Erzieher soll also nicht den Kindern alles vordenken, sondern er soll sie selbst denken lassen, soweit es der Bildungsstufe des Zöglings entspricht; daher ist der Zögling von früh an seiner eigenen Thätigkeit zu überlassen. Gerade dadurch kommt die Individualität zur rechten Berücksichtigung. Natürlich muß der Erzieher sich ausgiebige Gelegenheit verschaffen, die Individualität der Zöglinge kennen zu lernen. Sehr eingehend legt hierbei Milde dar, wie man die Eigenart des Verstandes und der Phantasie eines Kindes erkennt; auch ist außerordentlich fesselnd angegeben, wie man von der Beschaffenheit des Gedächtnisses der Zöglinge sich genau überzeugt. Hätte Milde eine Ahnung gehabt, daß man die geistigen Fähigkeiten des Zöglings experimentell nach naturwissenschaftlicher Methode erforschen könne, er würde mit aller Entschiedenheit für das pädagogisch-psychologische Experiment eingetreten sein.

Milde ist seit Comenius eigentlich auch der erste Pädagoge Österreichs, der neben der geistigen auch die physische Erziehung berücksichtigt wissen will, und zwar durch geregelte gymnastische Übungen.

Es mußte freilich noch ein halbes Jahrhundert nach dem Erscheinen des Werkes vergehen, ehe seine Forderungen als vollberechtigt erkannt und ihnen durch ein geregeltes Schulturnen Rechnung getragen wurde. Interessant ist es, die beiden Bischöfe, welche Österreich zu seinen hervorragendsten Pädagogen zählt, nämlich Comenius und Milde, in ihren Ansichten über den Religions-Unterricht zu vergleichen. Der streng calvinistisch denkende Bischof der mährischen Brüdergemeinden, und der milde Oberhirt der niederösterreichischen Katholiken, beide sind sich darüber klar, daß religiöses Wissen und religiöses Leben, daß äußere Formheiligkeit und innere Herzensfrömmigkeit zwei verschiedene Dinge sind, und daß daher eine gläubige fromme Mutter mehr Religiosität erziele, als ein bloß mit dem Apparate theologischen Geschicks arbeitender Religions-Lehrer. Milde verurteilt auf das entschiedenste den „elenden Mechanismus“ der mit Auswendiglernen sich begnügenden Katecheten. Daher stamme die Religions-Gleichgiltigkeit der Gebildeten und das den tiefen Sinn der religiösen Lehren mißkennende äußere Formel-Christentum der Ungebildeten in Österreich. Es sind wahrhaft goldene Worte, welche der erfahrene Kirchenfürst über den Religions-Unterricht den Erziehern ans Herz legt. Überhaupt ist Mildes Lehrbuch eigentlich ein großartiger Protest gegen die damals bestehende „Politische Schulverfassung“ in Österreich. Milde fordert gebildete, von der Größe ihrer Aufgabe durchdrungene Lehrer und Erzieher, die „Politische Schul-Verfassung“ dagegen verlangt, daß der Schulunterricht „sehr gemeinen Köpfen“ überlassen werde. Die politische Schulverfassung verbietet geradezu das Beibringen eines „klaren Wissens“. Für das Volk genüge gedächtnismäßiges Aneignen und Hersagen; Milde verlangt dagegen ein durch selbständiges Denken erlangtes Verständnis des Unterrichtsstoffes. Hätte Milde pädagogische Seminare vorgefunden, an welchen der Auszug aus seinem Werke als Lehrbuch verwendet worden wäre, er hätte reformierend auf das österreichische Schulwesen gewirkt. Leider fällt das Ende seines Lebens in die bewegte Zeit der vierziger Jahre und in die erste Zeit der darauffolgenden Reaktion. Das Jahr achtundvierzig traf Milde schon erschlafft und körperlich hinfällig. Erst nach Mildes Tode begann in Österreich zunächst eine Verbesserung des höheren Schulwesens und nach Aufhebung des Konkordates auch eine Verbesserung des Volksschulwesens, bis letzteres endlich durch das berühmte Reichsvolksschulgesetz, das freisinnigste Schulgesetz ganz Europas, zur gegenwärtigen

Digitized by Google

Höhe sich erhob, von der es hoffentlich die der Mildeschen Bildungsfreundlichkeit entgegengesetzte sog. christlich-soziale Bewegung nicht herabziehen wird.

Litteratur: „Allgemeine Erziehungskunde" von Vincenz Eduard Milde, neu herausgegeben v. Franz Tomberger. Wien, Gräser, 1877. — Fürst-Erzbischof Vincenz Eduard Milde als Pädagog von Prof. Dr. A. Thurnwald. Wien, Gräser, 1877. — Wendt, Repetitorium zur Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung Österreich-Ungarns. Wien, Gräser, 1879. — Biographieen österr. Schulmänner v. F. Frisch. Wien, Pichler, 1897.

Troppau. F. M. Wendt.

Militär-Erziehungs- und Bildungswesen

1. Geschichtliche Entwickelung. 2. Die Militärbildungsanstalten im 19. Jahrhundert. Preußen, Österreich, Rußland, Frankreich, England, Italien, Niederlande, Norwegen, Schweden, Griechenland, Belgien, Dänemark, Portugal, Rumänien, Schweiz, Serbien, Spanien, Türkei, Vereinigte Staaten von Nordamerika.

1. Geschichtliche Entwickelung. Die Errichtung stehender Heere erheischte einen Ersatz an Führern, die dem Fürsten verantwortlich waren, der seinerseits bestrebt sein mußte, durch Heranbildung geeigneter Elemente dem Offizierkorps einen dauernden Nachwuchs zu sichern. Nach dieser Richtung übernimmt Brandenburg die Führerrolle; 1653 wurde zu Kolberg eine Ritterakademie errichtet, in welche die jungen Leute mit 15—16 Jahren eintraten, daselbst 2—3 Jahre blieben, und im Exerzieren, Reiten, Fechten, Tanzen, Kriegsbaukunst, Mathemaik und Französisch unterwiesen wurden. Außer dieser Anstalt, die 1701 aufgehoben wurde, suchte der große Kurfürst seinem Offizierkorps einen weiteren Ersatz zu sichern durch die Einrichtung der Generalspagen und der Regimentskadetten, die sich bei den Truppen befanden, und welche nach Zuwachs der französischen Emigranten zu Kadettenkompagnieen vereinigt wurden. — Brandenburg folgte Sachsen mit der 1692 von dem Kurfürst Johann Georg IV. errichteten Cadets-Corps, das aus 125 Zöglingen bestand. Die Kadetten nahmen an den Rheinfeldzügen teil und wohnten, wenn in Dresden anwesend, „zur Hebung des Wohlstandes der abgebrannten Stadt bei den Bürgern". Ferner verdienen in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts Erwähnung die 1650 zu Lüneburg und 1687 zu Wolfenbüttel ins Leben gerufene Ritterakademieen. — Von epochemachender Wichtigkeit für die Militärbildungsanstalten wird erst das 18. Jahrhundert. Zwar konnte die 1705 in Berlin eingerichtete neue Fürsten- und Ritterschule, „in welcher nicht allein Sr. Königlichen Majestät Vasallen, sondern auch Fremde aufgenommen und nach Standesgebühr erzogen werden sollen" — nicht eines langen Daseins erfreuen. Friedrich Wilhelm I. machte 1713 dieser Zwitterbildung eine Ende, um 1717 durch Vereinigung der Kadettenkompagnien zu Magdeburg (errichtet 1709), Kolberg (neu eingerichtet 1703) und Berlin, das corps des cadets ins Leben zu rufen, das sich anfänglich aus einer Kompagnie kronprinzlicher Kadetten zusammensetzte, bald aber zu einem Bataillon erweitert wurde, dem der Kronprinz bis 1730 als Chef vorstand. In diese Anstalt sind bis 1740, 1612 Kadetten aufgenommen, von denen 39 Generale geworden und 8 den schwarzen Adlerorden erhalten haben. Wenige Wochen nach seiner Thronbesteigung erließ Friedrich eine A. H. C. O., welche das sittliche Niveau bei der Erziehung des jungen Adels im Kadettenkorps zu heben suchte. „Der Dienst muß den Kadetts gelehrt werden, wie es Soldaten gehört und gebührt. Der Oberstlieutenant von Ölsnitz aber muß dabei nie aus dem Sinn lassen, daß die Kadetts keine Musketiere von Profession sind, sondern daß solche Offiziere werden sollen," „sie sollen auch nicht mehr mit der Fuchtel bestraft werden, sondern wie Edelleute und künftige Offiziere traktiert werden." Nach dem siebenjährigen Kriege suchte der König außer durch die Instruktion für die Lehrer vom 1. Juli 1765 noch durch seinen Dialogue de morale á l'usage de la jeune noblesse — den er 1770 schrieb — auf die Kadetten einzuwirken. Der König meinte: „Gut unterrichten bestehe in der großen Kunst, die Zöglinge mit Vergnügen lernen zu lassen; das Gedächtnis solle nicht überlastet, sondern Verstand und Urteilskraft gebildet werden; Geschichte und Geographie sollen Hand in Hand gehen. — Was aber auch unterrichtet werden möge, jede Lehrstunde habe auf Geist und Seele der Schüler zu wirken." 1769 rief der König die Kadettenanstalt zu Stolp i. P. ins Leben, „um dem Mangel des jungen pommerschen Adels abzuhelfen", dessen Eltern zu arm waren, um für ihre Söhne ausreichend sorgen zu können; 1776 wurde aus gleichem Grunde in Culm eine Kadettenanstalt gegründet, um dort die Söhne des preußischen und polnischen

Digitized by Google

Adels heranzubilden. 1778 ging dann der Bau des neuen Kadettenhauses seiner Vollendung entgegen. Die Culmer und Stolper Kadetten traten, wenn sie die höheren Klassen erreicht hatten, nach Berlin über. Aus den 3258 in das Kadettenkorps eingetretenen Zöglingen sind 41 preußische Generale hervorgegangen; 1793 wurde eine weitere Anstalt in Kalisch gegründet, 1800 die Berliner Anstalt infolge Auflösung des Pagenkorps um eine Kompagnie vermehrt; 1801 eine Kadettenschule in Potsdam eingerichtet, so daß 1804 sämtliche Anstalten 716 Zöglinge zählten, eine Schüleranzahl, die infolge der Niederlagen von 1806 wieder beträchtlich gemindert wurde, da infolge des Tilsiter Friedens die Anstalten Culm und Kalisch ausschieden.

Außer dem Kadettenkorps verdient Erwähnung die von dem Könige 1765 begründete Académie des nobles auch Académie militaire genannt, für welche der König eine eigene Instruktion verfaßte. Die Anzahl der Schüler von hervorragender Befähigung war auf 15 königliche „Eleven“ und ebensoviele Pensionäre festgesetzt. Von 131 Zöglingen, welche von 1765—1786 in die Akademie traten, sind 104 in die Armee übergegangen. Für die Spezialwaffen gründete Friedrich Fachschulen; so wurde 1775 eine Ingenieurschule im Berliner Schlosse eröffnet; desgleichen 1797 eine Militärakademie der Artillerie, 1788 die Ingenieurakademie zu Potsdam. Zum Schluß sei noch das 1724 errichtete Militärwaisenhaus erwähnt.

Österreich. Ins Leben traten: 1708 die Ritterakademie zu Liegnitz, 1717 eine Ingenieurschule in Brüssel, von Kaiser Karl VI. errichtet, 1718 eine Ingenieurakademie zu Wien, 1744 die Ritterschule zu Kremsmünster, 1746 die Theresianische Ritterakademie, 1752 die Kriegsakademie, sowie die für 200 Kadetten bestimmte Militärpflanzschule und die Militärakademie zu Wienerisch-Neustadt; die Pflanzschule diente als Vorbereitungsanstalt für die Neustädter Akademie, die mit der ersteren 1769 vereinigt wurde und 1786 in einer Stärke von 400 Zöglingen den Namen „Militärisches Kadettenhaus“ erhielt. In Bayern und Pfalz seien erwähnt: die 1711 eröffnete Ritterakademie zu Ettal, 1756 das Kadettenkorps in München, das 1789 mit der Mannheimer Hauptkriegsschule zu einer Militärakademie vereinigt wurde, und welche 1799 reorganisiert wieder den Namen „Kadettenkorps“ erhielt.

In Sachsen siedelte 1731 das Kadettenkorps in das Gebäude der Ritterakademie über; 1744 wurde eine Artillerieakademie eröffnet, 1766 eine Artillerieschule. In Württemberg gewann nach mancherlei gescheiterten Versuchen 1776 die Hohe Karlsschule ein nur kurzes aber ruhmwürdiges Dasein. Ursprünglich aus der 1770 errichteten Soldatenkinderschule bestehend, wurde 1771 die „militärische Pflanzschule in der Solitüde“ mit mehr als 30 Lehrern und 350 Zöglingen eröffnet, die 1773 sich zu einer Militärakademie erweiterte; 1775 nach Stuttgart verlegt, erhielt 1781 die Anstalt den Rang einer Hochschule, „die Hohe Karlschule“. Die Hauptmängel des Instituts waren, daß als einziges Erziehungsprinzip lediglich die Erweckung des Ehrgeizes galt, die tiefere sittliche Bildung der jugendlichen Charaktere mithin völlig hintangesetzt wurde. 1794 mit dem Tode des Herzogs hört die Anstalt auf. — In Braunschweig wurde 1786 eine Ingenieurschule errichtet; im übrigen bestand in Göttingen ein Lehrstuhl für Kriegswissenschaft.

Von den ausländischen Militärbildungsanstalten erhebt Frankreich den Anspruch, in erster Linie beachtet zu werden. 1726 wurde die aus 200 Köpfen bestehende Kadettenkompagnie gebildet, welche 1773 einging; 1749 wurde eine Ingenieurschule in Mézières, sowie 1752 eine école royale militaire für die Söhne armer Edelleute nach preußischem Vorbilde errichtet. Beide Anstalten vernichtete die Revolution, die eine andere militärische Anstalt entstehen ließ, die Marsschule 1794, welche für die Söhne von Jakobinern bestimmt war. „Die junge“ Robespierresche Brut konnte nur wenige Monate des Segens dieser Schöpfung sich erfreuen. In der Schweiz bestanden Militärbildungsanstalten in Genf und Chur, in den Niederlanden 1735 eine Artillerieschule, in England die Artillerie- und Ingenieurschule zu Woolwich 1741, das Militär-Kollegium 1799 zu Sandhurst und Farnham, in Dänemark 1772 die Artillerieschule in Kopenhagen, in Schweden 1792 zu Karlberg bei Stockholm eine allgemeine Kriegsschule und 1796 die Kgl. Akademie der Kriegswissenschaften; in Rußland wurden die „Unterrichtskompagnieen“ Peter des Großen von Kaiserin Anna in eine Kadettenschule umgewandelt.

2. Die Militärbildungsanstalten im 19. Jahrhundert. Preußen. Kadettencorps. Durch Kabinetsordre vom 20. März 1809 wurden neue Grundsätze für die Aufnahme ins

Digitized by Google

preußische Kadettencorps aufgestellt. Nicht mehr adlige Geburt sollte maßgebend sein, sondern es konnten zur Aufnahme nur diejenigen hilfsbedürftigen Offizierssöhne gelangen, deren Väter „auf halbem Solde oder in der Pensionierung stehen". Der Austritt geschah nach dem 17. Jahre und war mit Prüfungen verknüpft; die Unteroffiziere wurden als Offiziere, die übrigen Kadetten als Portepeefähnriche in der Armee angestellt. — Einer Reorganisation wurde das Kadettencorps 1818 unterworfen, das aus einem Hauptinstitut in Berlin, sowie Vorbereitungsanstalten zu Potsdam und Culm im ganzen aus 480 Kadetten und 120 Pensionären bestand. 1838 wurde eine neue Anstalt in Wahlstatt. 1840 eine solche in Bensberg errichtet, so daß die Gesammtzahl sich auf 720 Kadetten belief. Der Verordnung über die Ergänzung der Offiziere vom 31. Oktober 1861 zufolge legten die Primaner (jetzige Obersekunda) im März die Portepeefähnrichsprüfung vor der Militärexaminationskommission ab. Aus den Bestandenen wählte man die vorzüglichsten für die Selekta aus. Von den übrigen wurden diejenigen, welche unter 17 Jahren alt oder in der Entwickelung zurückgeblieben waren nach Oberprima versetzt, die anderen zur Anstellung in der Armee als charakterisierte Fähnriche vorgeschlagen. Am Schlusse des Kursus legten die Selektaner das Offiziersexamen ab und wurden dann die Bestandenen zu Offizieren, die anderen zu Portepeefähnrichen befördert.

Am 9. Mai 1867 wurden zu Ploen, am 29. Oktober 1868 in Oranienstein zwei neue Voranstalten errichtet. Mit die bedeutungsvollste organisatorische Änderung strebte die A. H. C. O. vom 18. Januar 1877 an, wonach der Lehrplan dem einer Realschule erster Ordnung gleichgestellt und infolgedessen auch eine Prima geschaffen wurde, in welche „begabte Kadetten von guter Führung nach Absolvierung der Obersekunda auf Wunsch der Angehörigen auch dann aufgenommen werden sollten, wenn sie das vorgeschriebene Alter oder die entsprechende körperliche Entwickelung bereits erreicht hatten. Diejenigen Unterprimaner, welche mit Erfolg durch diese Klasse gegangen waren, konnten behufs demnächstiger Zulassung zur Abiturientenprüfung in die Oberprima versetzt werden. Diejenigen, welche das Abiturientenexamen bestanden, waren zur Versetzung in die Armee als wirkliche Portepeefähnriche unter gleichzeitiger Überweisung an eine Kriegsschule in Vorschlag zu bringen. Bestanden sie die Offizierprüfung mit „gut", so sollten sie bei ihrer Beförderung zum Sekondelieutenant ein Patent vom Tage der Versetzung in die Armee erhalten. Die Reform von 1877 bedingte auch eine Änderung in den Aufnahmebedingungen. Nachdem durch den Haushaltsetat 1878/79 eine bedeutende Summe zur Umwandlung von 135 Pensionärstellen in völlige Freistellen bewilligt worden, war eine gewichtige Neuerung in das Leben getreten, die nur zum Wohle des Kadettencorps gereichen konnte, denn ein Grund zu den vorhandenen zahlreichen Lücken lag auch in den Verhältnissen der Zeit, insbesondere der Teuerung. Ein Jahrzehnt nach den Reformen von 1877 zeigten sich die wohlthätigen Folgen, da der Andrang so stark wurde, daß außer der Verlegung der Culmer Anstalt nach Cöslin, noch eine neue Voranstalt Karlsruhe errichtet wurde, welche 1892 die ersten Zöglinge der Hauptkadettenanstalt, die 1878 ihr neues Heim in Groß-Lichterfelde bezogen hatte, überweisen konnte. —

Durch die Reorganisation vom 18. Januar 1877 war auch in wissenschaftlicher Beziehung das Kadettencorps in eine neue Stufe seiner Entwickelung getreten, trat doch diese militärische Anstalt nunmehr in einen Wettbewerb mit der Realschule erster Ordnung. „Bei der doppelten Aufgabe", sagte Wiese, „mit der wissenschaftlichen Vorbildung die militärische zu verbinden, ist unvermeidlich, daß bald die eine, bald die andere zurückbleibt." Die letzten dreizehn Jahre haben gezeigt, daß diese Befürchtung sich keineswegs bewahrheitet hat.

Eine organisatorische Änderung bezweckte eine A. H. C. O. vom 9. Mai 1888, derzufolge alle Kadetten, „welche die Obersekunda besucht haben, zur Portepeefähnrichsprüfung zugelassen werden sollten, daß diejenigen unter ihnen, welche das 17. Lebensjahr vor dem 1. April des laufenden Jahres vollenden und die für den Militärdienst erforderliche körperliche Entwickelung besitzen werden, sofern sie die Prüfung bestanden, zur Versetzung in die Armee als charakterisierte Portepeefähnriche vorgeschlagen, oder nach Selekta zur unmittelbaren Vorbereitung zur Offizierprüfung oder nach der Unterprima überwiesen werden sollen, falls sie die Aussicht bieten, dem Unterrichte in der Prima folgen zu können".

Das Kadettencorps war die Anstalt, welche Seine Majestät der Kaiser Wilhelm II. bestimmt hatte, nach neuen Gesichtspunkten eine

Digitized by Google

weitere Ausgestaltung und Vertiefung seiner Lehraufgabe anzustreben. Zweck und Ziel aller, namentlich aber der militärischen Erziehung ist die auf gleichmäßigem Zusammenwirken der körperlichen, wissenschaftlichen und religiös-sittlichen Schulung und Zucht beruhende Bildung des Charakters. Keine Seite der Erziehung darf auf Kosten der anderen bevorzugt werden. Die Lehraufgabe muß durch Ausscheidung jeder entbehrlichen Einzelheit durchweg vereinfacht werden, so daß auch minder beanlagte Schüler bei entsprechendem Fleiße dem Unterricht ohne Überanstrengung folgen und den gesammten Lehrgang in der vorgeschriebenen Zeit zurücklegen können. Im Religionsunterrichte sollte die ethische Seite derselben hervorgehoben und das Hauptgewicht darauf gelegt werden, daß die Zöglinge in Gottesfurcht und Glaubensfreudigkeit zur Strenge gegen sich, zur Duldsamkeit gegen andere erzogen und in der Überzeugung befestigt werden, daß die Bethätigung der Treue und Hingabe an Herrscher und Vaterland gleichwie die Erfüllung aller Pflichten auf göttlichen Geboten beruht. In dem Geschichtsunterricht sollte mehr wie bisher das Verständnis für die Gegenwart und insbesondere für die Stellung unseres Vaterlandes in derselben vorbereiten. Die Erdkunde hat auf der untersten Stufe von der Heimat ausgehend zunächst den geschichtlichen Unterricht auf den verschiedenen Lehrstufen zu ergänzen und zu unterstützen. Das weitere Ziel des geographischen Unterrichts wäre, den Schüler mit seinem Vaterlande und dessen Eigenart aufs Innigste vertraut zu machen, aber auch das Ausland verstehen und würdigen zu lernen. Mittelpunkt des gesamten Unterrichts wäre aber das Deutsche. In jedem Lehrgegenstande müsse der Schüler zum freien Gebrauch der Muttersprache angehalten werden. Im Unterricht der neueren Fremdsprachen müsse von den ersten Stufen an die Anregung und Anleitung zum praktischen Gebrauch dem Kadetten gegeben werden. In Verfolg der kaiserlichen Verordnung wurden neue Lehrpläne erlassen, denen näher zu treten nicht der gegebene Rahmen dieses Aufsatzes gestattet. Es versteht sich von selbst, daß der körperlichen Ausbildung in einem Institut wie das Kadettencorps die weitgehendste Beachtung zu teil wird.

Das Kadettenkorps, an dessen Spitze ein General als Kommandeur steht, umfaßt außer der Hauptanstalt zu Groß-Lichterfelde mit 1000 Zöglingen die Provinzialanstalten: Cöslin, Potsdam, Wahlstatt (Schlesien), Bensberg (Rheinprovinz), — Plön, (Schleswig-Holstein), Oranienstein (Hessen-Nassau), Karlsruhe — mit in Summa 2500 zur Verfügung stehenden Plätzen. Diese Stellen sind etatsmäßige, (Freistellen oder solche mit Erziehungsbeiträgen von 90, 180, 300 und 450 Mark) oder solche für Pensionäre, welche für Inländer mit 780, für Ausländer mit 1500 Mark angesetzt sind. —

Kriegsschule. Der Name wurde 1810 den militärischen Bildungsanstalten beigelegt, die in Berlin, Königsberg und Breslau errichtet wurden; 1816 fand aber bereits eine Teilung statt, 1. in die allgemeine Kriegsschule, welche zur weiteren Fortbildung für Offiziere und 2. in die „Brigadeschulen", die dann den Namen „Divisionsschulen" erhielten — für die Heranbildung zum Offizier. Die Mängel der letzteren führten zu einer durchgreifenden Umgestaltung, deren Urheber der um das Militärerziehungswesen so verdiente General von Peuker gewesen ist. Seine Maßregeln bezwecken: Unterstellung der Anstalten unter die Generalinspektion des Militärerziehungs- und Bildungswesens, Bildung eines geschlossenen Offiziercorps, Wahl der auf der Kriegsakademie vorgebildeten Lehrer, Anwendung der applikatorischen Lehrmethode, behufs guter Überwachung gemeinsame Kasernierung. Außer Potsdam und Erfurt wurden bis 1863 noch Neiße und Engers als Kriegsschulen eingerichtet. Die seit dem französischen Kriege stetig wachsende Armee hat auch eine Zunahme der Kriegsschulen bedingt: in Potsdam, Glogau, Neiße, Engers (bei Koblenz), Kassel, Hannover, Anklam, Metz, Hersfeld (Hessen-Nassau), Danzig. Die Erweiterung gebot am 29. Dezember 1874 die Errichtung einer besonderen Inspektion für Kriegsschulen, welche der Generalinspektion des Militärerziehungs- und Bildungswesens unterstellt ist. Zweck der Kriegsschulen ist: Heranbildung der Offizier-Aspiranten in den militärischen Disziplinen neuerdings auch in der französischen resp. russischen Sprache. Der Kursus zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil: Lehrgegenstände sind: Taktik, Waffenlehre, Befestigungskunst, Terrainlehre, Zeichnen, militärische Aufnahmen, Dienstkenntnis und militärischer Geschäftsstil.

Nach einem 9—10 monatlichen Kursus wird in Gegenwart des Präses und der Mitglieder der Obermilitär-Examinationskommission

Digitized by Google

ein Examen abgelegt. — Erst nach bestandener Prüfung kann der junge Mann dem Offizierkorps zur Wahl gestellt werden.

Kriegsakademie. Von den durch A. H. C. O. vom 3. Mai 1810 neu ins Leben gerufenen Kriegsschulen hatte die Berliner den Sonderzweck, der Fortbildung der Offiziere zu dienen; sie ist hervorgegangen aus Friedrichs II. Académie militaire, die bis 1810 bestand. Der Kursus war auf 3 Jahre berechnet mit je neunmonatlichem wissenschaftlichen Unterricht sowie einer dreimonatlichen Dienstleistung bei der Truppe. Außer den militärischen Disziplinen wurden Mathematik, Chemie, Physik und Sprachen gelehrt. Bedingung unter die 55 Akademiker aufgenommen zu werden, war die Ablegung einer Eintrittsprüfung. 1816 wurde die „Allgemeine Kriegsschule“, nur für die Fortbildung der Offiziere bestimmt, neu eröffnet, um am 19. August 1858 den Namen Kriegsakademie zu erhalten. Aufgabe der Kriegsakademie ist, eine Anzahl befähigter Offiziere aller Truppengattungen in die höheren Zweige der Kriegswissenschaften einzuführen und so ihr militärisches Wissen zu vertiefen und zu erweitern, ihr militärisches Urteil zu klären und zu schärfen. Neben dieser unmittelbaren Berufsbildung soll entsprechend dem Bedürfnisse des Heeres ein tieferes Eindringen in einzelne Fächer der formalen Wissenschaft angestrebt und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch einiger neueren Fremdsprachen erzielt werden.

Der vollständige Kursus dauert drei aufeinanderfolgende Jahre mit Unterbrechungen von 2—3 Monaten in der Zeit zwischen dem 1. Juli und 1. Oktober. Die Kommandierung erfolgt nur auf 1 Jahr zu einem bestimmten Coetus. Das Kommando des 3. Jahres schließt mit Beendigung der Übungsreise des Coetus 3.

Vortragsfächer sind: Außer den militärischen Fächern: Französisch, Russisch, Mathematik — und zwar ist nur eins dieser Fächer zu belegen — obligatorisch für alle hingegen: Geschichte, Allgemeine Geographie im Coetus I — Geschichte im Coetus II — beide Disziplinen kommen im Coetus III in Fortfall, hingegen werden hier 4 Stunden fakultativ in der polnischen Sprache erteilt, vorzugsweise aber nur für diejenigen Offiziere bestimmt, welche im Russischen gute und sichere Kenntnisse erlangt haben. Nach neueren Bestimmungen werden 400 Offiziere gegen 300 in früheren Jahren, zur Akademie einberufen.

Bis 1872 stand die Kriegsakademie unter der Generalinspektion des Militärerziehungs- und Bildungswesens, durch königliche Ordre vom 21. November 1872 ist die Anstalt unter den Chef des Generalstabes der Armee gestellt. Sie steht ferner unter einem Direktor, dem vier Stabsoffiziere als Direktionsmitglieder untergeordnet sind; in wissenschaftlicher Beziehung steht dem Direktor eine Studienkommission zur Seite. Die Kriegsakademie wird von Offizieren aller deutschen Kontingente mit Ausnahme von Bayern besucht.

Die Artillerie- und Ingenieurschule zu Charlottenburg strebt die Fachausbildung von Offizieren der Fußartillerie und des Ingenieurcorps an. Nach einer Dienstleistung von mindestens 21 Monaten bei der Truppe können Offiziere der oben genannten Waffen die Schule, welche einen 2jährigen Kursus hat, besuchen. Nach abgelegter bestandener Schlußprüfung werden die bisher nur „etatsmäßigen“ Offiziere zur Artillerie- bezw. Ingenieuroffizieren ernannt. —

Zeug- und Feuerwerksoffiziere, welche weder eine Portepeefähnrichs- noch eine Offizierprüfung ablegen, besuchen als Oberfeuerwerker die Oberfeuerwerkerschule in Berlin. —

Österreich. Die bei der Reorganisation der militärischen Bildungsanstalten, die mit November 1874 begann, leitenden Gesichtspunkte waren: daß eine auf den Lehrplan der Realschule basierte Ausbildung für den Offizier jeder Waffe die zweckmäßigste sei; daß die vorbereitenden Schulen den Akademieen ein gleichartig vorgebildetes und daher gleichwertiges Schülermaterial zu liefern hätten und daß eine Vermehrung der Militärerziehungs- und Bildungsanstalten eintreten müsse. Nach Durchführung der angestrebten Reformen bestand ein Militärwaisenhaus zu Fischau, die Unterrealschulen zu Güns, Sankt Pölten, Eisenstadt, Kaschau, die Oberrealschule zu Weißkirchen in Mähren als Vorbereitungsanstalten für die Militärakademieen bez. die Kadettenschulen. Die Militärakademie zu Wiener-Neustadt, welche ihren Kursus von 4 auf 3 Jahrgänge 1877 vermindert hatte, gliederte sich in 2 Abteilungen, welche die Zöglinge für Infanterie und Kavallerie ausbildete, während die Militärakademie zu Wien sich in eine Genie- und Artillerieabteilung absonderte. Der Lehrplan der Militärrealschulen bezweckte: die Grundlage der allgemeinen Bildung, deren der Offizier zur Ausfüllung seiner gesellschaftlichen Stellung

Digitized by Google

bedarf, das allgemeine Wissen, welches für die erfolgreiche Aneignung der militärischen Fachwissenschaften unbedingt notwendig ist, sowie die elementaren Kenntnisse und Geschicklichkeiten für die formelle Ausübung des militärischen Berufes. Während auch in den Unterrealschulen die Unterrichtsgegenstände eine mehr „induktive" Behandlung erfahren, sollte der Unterricht auf den oberen Stufen sich mehr deduktiv gestalten und auf ein streng systematisches Wissen hinzielen. Zum Aufrücken in einen höheren Jahrgang war mindestens ein genügender, in eine höhere Anstalt ein „guter Gesamterfolg" notwendig. Der Übertritt vom Waisenhaus in die Unterrealschulen konnte bei nicht überschrittenem 12. Lebensjahre erfolgen, derjenige der übrigen Zöglinge nach vollendetem 14. in eine Infanteriekadettenschule. Nach Beendigung der Quarta der Unterrealschule geschah der Übertritt in die Oberrealschule, welche die Zöglinge nach Beendigung der Tertia verließen, um dann ohne Aufnahmeprüfung in eine Militärakademie überzutreten. Aus den obersten Jahrgängen der Akademieen erfolgte der Austritt bei „gutem Gesamterfolge als Lieutenant, bei genügendem als Kadett.

Die Militärakademie hatte nach dem Lehrplan von 1882 den Zweck „die Heranbildung theoretisch höher ausgebildeter und praktisch gründlich geschulter Offiziere aller Hauptwaffen anzustreben." Die Wiener Neustädter Akademie, welche nunmehr Theresianische Militärakademie heißt, soll für die Kriegsschule vorbereiten und „die intellektuellen Fähigkeiten der Zöglinge durch die Pflege exakter Wissenschaften zur vollständigen Entwickelung bringen." Die Technische Militärakademie „neben der Bereicherung des allgemeinen Wissens mit der vollkommenen Entwickelung der intellektuellen Fähigkeiten eine eingehende Pflege der mathematisch naturwissenschaftlichen Gegenstände sowie der technischen Hilfsdisziplin bieten." — Dauer der Ausbildung war in beiden Akademieen 3 Jahre.

Die Truppenschulen umfassen zunächst die Kadettenschulen, die nach A.-E. vom 11. Januar 1880 die Ausbildung der Kadetten anstreben, aus denen sich die Berufsoffiziere ergänzen; es giebt daher deren: für Infanterie und Jäger, Kavallerie Artillerie, Pioniere. — Die Kavalleriekadettenschule hat 2, die Genie- 3, die übrigen 4 Jahrgänge. Die Schulen unterstehen den Militärkommandos. In den Kadettenschulen „soll der möglichste Kontakt mit der Truppe erhalten bleiben, damit in ihnen ein reges Leben herrsche und ein echter Soldatengeist gedeihe. Bedingungen der Aufnahme in die unterste Klasse der Infanteriekadettenschule ist der Besitz eines Zeugnisses über die Absolvierung der 4 untersten Klassen eines Gymnasiums oder einer Realschule — für die Aufnahme in die erste Klasse der Artillerie- und Pionierkadettenschule ein Zeugnis der 5 unteren Klassen oben genannter Anstalten erforderlich; außerdem ist eine Aufnahmeprüfung abzulegen. Der Austritt erfolgt nach abgelegter Schlußprüfung als Kadettoffizierstellvertreter oder als Kadett. Es bestehen 14 Infanteriekadettenschulen mit 2865 Schülern, 1 Kavalleriekadettenschule mit 180, 1 Artilleriekadettenschule mit 300, 1 Pionierkadettenschule mit 160 Schülern. Unter den Fachbildungsanstalten sind zu nennen 1. Der höhere Artillerie- und Ingenieurkurs, 2. die Kriegsschule, eine Fachschule für den Generalstab. Sie sollen daselbst die für den Dienst im Generalstabe sowie für die höhere Truppenführung erforderliche Grundlage erhalten. Außer den aktiven Offizieren werden auch Landwehroffiziere zugelassen; die Zahl der Schüler hängt von der für „geeignet" befundenen Bewerber sowie den Räumlichkeiten ab 1895/96 waren 180 Kriegsschüler einberufen. Außer den militärischen Disziplinen werden gelehrt: Naturwissenschaften hinsichtlich ihrer Anwendung für Kriegszwecke; Französisch, sowie Vorträge über Kulturgeschichte, Staats- und Völkerrecht gehalten. Freiwilliger Austritt gestattet. Dauer des Besuchs 2 Jahre; die Aufnahmeprüfung zerfällt in eine Vorprüfung bei den Divisionskommandos und eine Hauptprüfung an der Kriegsschule. 3. Der Stabsoffizierkurs, der nach A.-E. vom 15. August 1886 „rangältere Hauptleute der Infanterie, Rittmeister u. s. w., welche die Beförderung zum Stabsoffizier anstreben, vereinigt, um auf applikatorischem Wege für ihre Stellungen als Abteilungskommandanten vorbereitet zu werden."

Rußland. Die Ergänzung des Offizierkorps geschieht durch Ausmusterung der Zöglinge einer Kriegsschule sowie solcher einer Junkerschule; für beide Institute bereiten 21 Kadettenkorps- und 2 Militärschulen vor. Der Name Kadettenkorps ist erst 1882 diesen Instituten, den ehemaligen Militärgymnasien, gegeben worden. Die Anstalten sind Mittelschulen mit dem Lehrplan einer Realschule, bereiten die Zöglinge in 7 Jahrgängen mit einjährigem Lehrgang für die Kriegsschulen vor. Von den ca. 7000 Kadetten verläßt aber nur $^1/_{10}$ die

Digitized by Google

Anstalt mit dem Zeugnis der Reife. Derjenige, welcher nicht in eine Kriegsschule übertritt, genießt durch den Besuch des Kadettenkorps andere Vorrechte. Die militärische Ausbildung ist nur auf Exerzitien beschränkt; eine sachgemäße Ausbildung streben erst die Kriegsschulen an. — Die Militärschulen, deren es 2 giebt, bereiten in einem vierjährigen Lehrgange minder beanlagte Kadetten für eine Junkerschule vor. Von letzteren, die vorzugsweise für Offiziere und Beamtensöhne bestimmt sind ohne den Eintritt aus den Bürgerkreisen auszuschließen, sind 8 für Infanterie, 2 für Kavallerie und 3 für die Kosakentruppen errichtet. Die Zöglinge tragen eigene Uniform, bilden Kompagnieen bezw. Eskadrons und verbleiben 2 Jahre in der Anstalt, von denen in dem ersten theoretischer Unterricht vorzugsweise in Fächern der allgemeinen Bildung, im zweiten die neuern militärischen Wissenschaften vorgetragen werden. Während des 2. Jahres machen die Schüler die großen Übungen bei der Truppe mit. Die Ausmusterung aus der Junkerschule erfolgt nach mindestens „gutem Erfolge" als Unterfähnrich. Zur Aufnahme ist erforderlich die Absolvierung eines militärisch organisierten 4klassigen Progymnasiums oder einer gleichgestellten Anstalt. Die Kriegsschulen, deren es 4 für Infanterie mit je 400, eine Kavallerieschule mit 200, eine Artillerieschule mit 160, eine für die technischen Truppen mit 126, ein kaiserliches Kadettencorps mit 276, ein Finnisches Kadettencorps mit 120 Zöglingen giebt, umfassen 2 Klassen für Infanterie und Kavallerie, 3 für Artillerie und Ingenieure — alle mit einjährigem Lehrgang.

In den Kriegsschulen werden nur Fachwissenschaften gelehrt, sowie Deutsch und Französisch. Die Ausmusterung geschieht nach vorzüglichem Erfolge als Unterlieutenant zur Garde mit einem Jahre Probedienst, nach sehr gutem Erfolge als Unterlieutenant zur Armeeinfanterie oder Kavallerie mit vordatiertem Patent — nach gutem Erfolge als Unterlieutenant ohne Vordatierung.

Gleichwertig mit den Kriegsschulen ist wie oben schon bemerkt das Pagenkorps, das 9klassig in sich die Ausbildung des Kadettenkorps und der Kriegsschule vereinigt; aus ihm ergänzt sich das Gardeoffizierscorps, während aus dem Finnländischen Kadettencorps Offiziere für die Finnischen Truppen hervorgehen.

Außer diesen Anstalten besteht noch eine Militärtopographenschule, die in 2 Jahren 40 junge Leute im Alter von 17—26 Jahren für die militärtopographische Abteilung des Generalstabes ausbildet.

Unter den Anstalten für die höhere Ausbildung der Offiziere ist in erster Linie die in Petersburg errichtete Nikolaus-Generalstabsakademie zu nennen, die 1832 von dem russischen General Baron Jomini gegründet wurde. Sie ist bestimmt für 300 Offiziere und umfaßt einen Lehrplan von $2^1/_2$ Jahren. Zugelassen werden nach abgelegter Aufnahmeprüfung Offiziere, die mindestens 3 Jahre gedient haben und deren Rang nicht der des Stabskapitäns oder Lieutenants der Garde übersteigt. — Für die technischen Waffen befinden sich gleicherweise in Petersburg die 60 Offiziere starke Michaelartillerieakademie sowie die 75 Offiziere starke Nikolausingenieureakademie.

Frankreich. 1. Le Prytanée militaire de la Fleche — bestimmt für vermögenslose Offizierssöhne und Söhne von Unteroffizieren, die vor dem Feinde gefallen sind. Der Staat unterhält 300 Freistellen (boursiers) und 100 demi-boursiers. 2. L'école militaire d'infanterie in Saint-Maixent dient zur Ausbildung von Infanterieunteroffizieren zu Offizieren. Kein Unteroffizier kann zum Offizier ernannt werden, wenn er nicht 1 Jahr diese Schule besucht hat. Die Zöglinge, welche mindestens 2 Jahre als Unteroffizier gedient haben müssen, erhalten eine allgemeine wissenschaftliche und militärische Ausbildung. Nach den gleichen Grundsätzen ist 3. die école d'artillerie et du génie in Versailles eingerichtet. 4. l'Ecole d'application de cavalerie ist für die weitere Ausbildung von Kavallerie-, Artillerie- und Genieoffizieren sowie für eine weitere Fachausbildung von jungen Kavallerieoffizieren, Roßärzten u. s. w. bestimmt.

Sie umfaßt außerdem noch eine école de maréchalerie, eine école de dressage und école d'artonnerie. Die Dauer der Kommandierung beträgt 11 Monate. In ähnlicher Weise ist école d'application d'artillerie et du génie in Fontainebleau zusammengesetzt, die ihren Ursprung einer Verschmelzung der Artillerieschule in Chalons sur Marne und der Genieschule in Metz verdankt. Die Kommandierung erstreckt sich auf 2 Jahre — zugelassen werden junge Offiziere, welche die polytechnische Schule besucht haben, behufs weiterer Fachausbildung. Letztere bildet nicht ausschließlich ihre Zöglinge für den Militärdienst aus, nimmt nach abgelegter Wettbewerbsprüfung 16—21 alte junge Leute auf, die nach abgelegter Schluß-

Digitized by Google

prüfung zu Offizieren ernannt, entweder in die oben erwähnte école d'artillerie et du génie übertreten, oder, falls sie einen anderen Zweig des Staatsdienstes dem Dienst in der Armee vorziehen, zu Reserveoffizieren ernannt werden.

Die vornehmste der französischen Militärbildungsanstalten ist die école spéciale militaire zu Saint Cyr, welche einen 2jährigen Lehrgang hat, Offizieraspiranten im Alter von 17—21 Jahren nach abgelegter Wettbewerbsprüfung Aufnahme gewährt und die Berufsausbildung des Infanterie-, der Marine- und Kavallerieoffiziers bezweckt. Die Gesamtzahl beträgt 950 Schüler, die pensionzahlenden Zöglinge müssen 3 Jahre die boursiers dagegen 10 Jahre einschl. der in Saint Cyr zugebrachten Zeit in der Armee dienen. Der Austritt erfolgt nach abgelegter Schlußprüfung als Unterlieutenant.

Die École supérieure de guerre, welche für den Dienst des Generalstabes vorbereitet, hat eine Kursusdauer von 2 Jahren, zugelassen werden nach abgelegter Prüfung Kapitaines und Lieutenants; letztere müssen 5 Dienstjahre, davon 3 bei der Truppe zurückgelegt haben. Die Schlußprüfung entscheidet über die Erteilung des „brevet de capacité."

England. Der Ergänzung des englischen Offiziercorps dienen 2 in wesentlich gleich eingerichteten Anstalten 1. für Infanterie- und Kavallerieoffiziere die Royal military college in Sandhurst (Hampshire.) 2. Für Artillerie- und Ingenieuroffiziere die Royal military academy in Woolwich. Der Eintritt ist von einem 2teiligen Examen abhängig; jedoch kann durch Beibringung eines Zeugnisses, etwa im Werte eines Abiturientenzeugnisses eine Befreiung von dem ersten Teil stattfinden. Der 2. Teil jedoch ist eine Wettbewerbsprüfung, in denen die Wahl zwischen 3 Gruppen von Wissenschaften der allgemeinen Bildung freisteht. Aufgenommen können in dem College zu Sandhurst junge Leute in dem Alter von 13—22, in der Royal military academy von 16—18 werden. Es giebt Frei- wie auch Pensionärstellen. Der Inhaber der letzteren zahlen bis zu 150 Lstr. Pension sowie ein Eintrittsgeld von 25 Lstr.; die Zöglinge beziehen eine tägliche Löhnung von 3 Schill. Der Unterricht in rein militärischen Fächern bedingt einen 2jährigen Kursus. In der Royal military academy findet eine Trennung erst im 2. Jahre statt, in dem erst spezielle Artillerie- oder Ingenieurwissenschaft vorgetragen wird. Von den Fächern der formalen Wissenschaften finden im ersten Jahre nur die Sprachen und zwar Deutsch und Französisch Berücksichtigung. Der Ausfall der Austrittsprüfung entscheidet über die Beförderung; die in der Royal military academy Bestbestandenen haben die Berechtigung, sich für das Ingenieurcorps entscheiden zu dürfen.

Für den Generalstab bildet die Staff College in Sandhurst diejenigen Offiziere vor, welche noch nicht das 37. Jahr überschritten, 5 Jahre als Offizier gedient und eine Wettbewerbsprüfung, die außer den militärischen Fächern auch auf die Sprachen sich erstreckt, abgelegt haben. Die Anzahl der Schüler ist eine nur beschränkte — 68. Dieselben legen nach zweijährigem Aufenthalte im College eine Austrittsprüfung ab, müssen jedoch, bevor sie eventuell im Generalstabe Verwendung finden, 4 Monate in Aldershot bei einer Waffe Dienst thun, der sie nicht angehören. Diese 3 militärischen Anstalten stehen unter einer Centralbehörde, dem Director general of military education. Zu erwähnen ist das Staff Corps in Indien, das diejenigen Offiziere zuläßt, die eine Prüfung in den dortigen Landessprachen abgelegt haben.

Nachdem im Jahre 1871 der Kauf von Offizierstellen aufgehört hat, ist die Beförderung zum Offizier von Prüfungen abhängig.

Italien. Dem Zwecke der militärischen Jugenderziehung zunächst, da eine Verpflichtung in die Armee einzutreten nicht besteht, dienen die Militärkollegien zu 200 Köpfen zu Mailand, Rom, Neapel, Florenz und Messina, welche Knaben im Alter von 11—14 Jahren aufnehmen, um sie in einem 5jährigen Lehrgange für eine der militärischen Fachanstalten vorzubereiten. Eine Verpflichtung besteht hierin aber, wie bemerkt, nicht; nicht nur, daß jederzeit ein Übertritt in die entsprechenden Klassen einer bürgerlichen Anstalt möglich ist, so zeigt auch der Umstand, daß der Kultusminister dem Austrittsexamen beiwohnen und die Anstalten besichtigen lassen darf, zur Genüge den nur bedingten militärischen Charakter dieser Anstalten. In die Reihe der Militärkollegien sind seit 1885 noch die Nationalconvicte getreten, in denen die Zöglinge gleichfalls eine soldatische Ausbildung erhalten, aber nach beendetem Lehrgange eine Universität besuchen können. In erster Linie sind Kollegien wie Konvikte bestimmt für die eigentlichen militärischen Fachschulen — der Militärschule

Digitized by Google

und der Militärakademie vorzubereiten. Die Zöglinge der oben genannten Kollegien und Konvikte treten aus dem 4. Jahrgang in die Militärschule zu Modena, welche für Infanterie und Kavallerie mit dem 5. in die Akademie zu Turin, welche für Artillerie und Ingenieuroffizieraspiranten bestimmt sind. Der Austritt erfolgt als Offizier. Erwähnung verdient, daß der Versuch, die staatlichen Knabenerziehungsinstitute — die „Convitti nazionali“ in Convitti militarizzati behufs späterer Verwendung als Offizier — umzuwandeln, aus mancherlei Gründen als gescheitert zu betrachten ist.

Der Eintritt in die Kriegsschule zu Turin ist von dem Ausfall einer Wettbewerbsprüfung bedingt, für welche neuerdings 3monatliche Vorbereitungskurse eingerichtet sind. In die Kriegsschule, die einen 3jährigen Lehrgang hat, werden 60 Lieutenants und Hauptleute jährlich auf Grund der abgelegten Prüfung aufgenommen; das nach der Schlußprüfung verabfolgte Diplom entscheidet über eine Beförderung außer der Reihe.

Niederlande. Zur Vorbereitung für den Eintritt in die Militärakademie zu Breda dient eine Kadettenschule, welche Offizieranwärtern im Alter von 15—18 Jahren Aufnahme gewährt. Die Zöglinge haben sich für einen 9jährigen Militärdienst zu verpflichten. Lehrgang 2 Jahre.

Die Militärakademie zu Breda ist eine Fachschule mit 3jährigem Lehrgange, der durch 3—4monatliche Abkommandierungen zur Truppe unterbrochen wird.

Die Kriegsschule im Haag bereitet für die höhere Truppenführung sowohl als auch für den Verwaltungsdienst vor.

Norwegen. Die Kriegsschule in Christiania besteht aus 2 Klassen, von denen die untere, 40 Zöglinge umfassend, auch für die Ausbildung der wehrpflichtigen Offiziere (Reserveoffiziere), die obere in einem 2jährigen Lehrgange, 105 Schüler stark, für die Ausbildung der Berufsoffiziere bestimmt ist. Der Besuch der Kriegsschule verpflichtet zu einem 5jährigen Dienst in der Armee.

Die Militärhochschule in Christiania bereitet in einem einjährigen Lehrgange für den Generalstab sowie für den Eintritt in die Artillerie und das Ingenieurkorps vor.

Schweden. Die Volontärschule für die Infanterie zu Karlsborg bei Stockholm sowie die Kavallerieschule in Stockholm bereiten in einem 10monatlichen Lehrgange die mit dem Reifezeugnis für das Universitätsstudium versehenen Offiziersanwärter — Volontärs — vor. Nach einer mit Erfolg abgelegten Schlußprüfung werden die Volontärs zu Unteroffizieren befördert und treten dann in die für alle Waffen bestimmte Kriegsschule Karlsborg bei Stockholm, welche sie nach einem 14monatlichen Lehrgange verlassen. Die Schlußprüfung entscheidet über die Beförderung zum Offizier.

Um zum Premierlieutenant befördert zu werden ist für Infanterieoffiziere ein 3monatlicher Kursus auf der Schießschule — für Kavallerieoffiziere ein einjähriger Kursus auf der Reitschule — Bedingung. Die Artillerie- und Ingenieurschule sorgt für die Ausbildung der Offiziere der Spezialwaffen und Schlußprüfungen entscheiden über die Beförderung. Für den Generalstab bereitet die Kriegshochschule zu Stockholm in einem 2jährigen Lehrgange vor.

Griechenland. In der Artillerie- und Ingenieurschule im Piräus werden 160, sowie in der Infanterie- und Kavallerieschule 100 Schüler aufgenommen, die nach mit Erfolg abgelegter Schlußprüfung zu Offizieren befördert werden.

Belgien. Die in Ixelles bei Brüssel eingerichtete École militaire hat nach den Waffen 2 getrennte Abteilungen mit je 2jährigem Lehrgange. Der Eintritt erfolgt nach mindestens 5jähriger Dienstzeit. Zur Vorbereitung für den Generalstab dient die École de guerre in Ixelles mit 3jährigem Lehrgange, der mit einer Generalstabsreise und einer Schlußprüfung schließt, die über die Erteilung eines Diploms als Adjoint des Generalstabes entscheidet.

Dänemark. Die einzige Anstalt, aus der sämtliche Offiziere der Armee hervorgehen, ist die 3klassige Offizierschule in Kopenhagen, die in der höchsten Klasse mit $2^1/_2$jährigem Lehrgange für den Generalstab, die Artillerie und das Ingenieurcorps vorbereitet. Die beiden unteren Klassen bezwecken die Vorbereitung zum Premierlieutenant. Unterricht wird außer den militärischen Fächern auch in Gegenständen allgemeiner Bildung erteilt. Nach abgelegtem Schlußexamen kann, falls Stellen frei sind, nach 6 Monaten die Beförderung zum Premierlieutenant erfolgen.

Portugal. Das Militärkollegium zu Nossa Senhora da Luz bei Lissabon gewährt Offizierssöhnen Aufnahme, die aber auch einen

Digitized by Google

bürgerlichen Beruf ergreifen können. Wer sich für die militärische Laufbahn entscheidet, tritt unter Beförderung zum Sergeanten in die Escola do exercito zu Lissabon, die, in 8 Abteilungen eingeteilt, gleichfalls nicht ausschließlich Offiziere vorbereitet, da auch Bergleute, Ingenieure zu den in 17 Gruppen eingeteilten Vorträgen zugelassen werden. Aufnahme finden junge Leute im Alter von 16—21 Jahren. Nach einem 2—3jährigen Aufenthalt treten die Zöglinge zu den für ihre Waffe bestimmten praktischen Schulen über, wo sie ein Jahr verbleiben.

Rumänien. Die Scoala de officeri, welche 200 Plätze umfaßt, bereitet zu Offizieren vor; beim Austritt entscheiden sich die jungen Leute für eine der Waffen. Artillerie- und Ingenieuroffiziere erhalten eine weitere Ausbildung auf der Scoala speziala de artillerie si genins. Für den Generalstab bildet die Scoala superiora de resbel zu Bukarest in einem 3jährigen Lehrgange aus.

Schweiz. Außer Vorträgen über einzelne Teile der Kriegswissenschaften am Polytechnikum in Zürich giebt es keine Anstalten für die Berufsausbildung von Offizieren.

Serbien. Die Militärakademie in Belgrad hat eine niedere und eine höhere Klasse. In letztere treten nur diejenigen Zöglinge der niederen, welche nach dreijährigem Lehrgange die Schlußprüfung mit „gut" bestanden haben. Außerdem werden auch junge Leute zugelassen, die noch nicht das 30. Jahr überschritten und ein Zeugnis für die Reife zum Universitätsbesuch vorweisen können. Nach 2jährigem Besuch treten die vorzüglichsten Schüler zum Generalstab über. In die untere Klasse treten die Zöglinge im Alter von 17—22 Jahren, haben jedoch die Verpflichtung einer 6jährigen aktiven Dienstzeit einzugehen. Die Zahl 75 wird nicht überstiegen.

Spanien. Nach 2jährigem Besuche der Militärakademie zu Toledo treten die Zöglinge in Sonderschulen für die einzelnen Waffen über, in denen sie 2—4 Jahre bleiben. Für die Akademie wie auch für den Besuch der Universität sind Militärvorbereitungsanstalten ins Leben gerufen, die Knaben von 9—14 Jahren aufnehmen. Der Lehrgang auf diesen Anstalten entspricht dem eines Provinzialhauptgymnasiums.

Türkei. Einen nur bedingten militärischen Charakter weisen die Rüschdiés auf, Schulen, deren Zöglinge bei den Angehörigen wohnen und die zum Militärdienste nicht verpflichtet sind. Die oberste Klasse der 30 Rüschdiés entspricht etwa der Quarta eines Realgymnasiums. Mehr unseren Provinzialkadettenanstalten sich nähernd, verfolgen die Idadiés die Ausbildung der jungen Leute für ihren späteren Beruf als Offiziere. Die Schulen in Konstantinopel, Adrianopel, Brussa, Monastir, Erzerum, Damaskus und Bagdad haben je 3 Klassen, in denen die Fächer der formalen Wissenschaften gelehrt werden, ohne die militärische Ausbildung der Jugend zu vernachlässigen. Aus diesen Schulen erfolgt der Übertritt in die Mekteb Harbié, in denen außer den militärischen Fächern auch Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen gelehrt werden. Die Zahl der Schüler, welche als Soldaten gelöhnt werden, beträgt 400, die nach beendeten 3 Jahren und nach abgelegter Schlußprüfung als Offizier in die Armee — und zwar nur für Infanterie und Kavallerie — treten. Für Artillerie- und Ingenieuroffiziere dient die Kumber Hane in Konstantinopel. Aus beiden Schulen treten die vorzüglichsten in die Erkjan-i-Harbmektebi — die Generalstabsschule, der unsere Kriegsakademie wohl als Muster gedient hat. Gleich dieser beträgt der Kursus 3 Jahre, nur mit dem einen Unterschiede, daß die in der Schlußprüfung Bestandenen als Hauptleute austreten.

Vereinigte Staaten von Nordamerika. Die Militärakademie zu Westpoint im Staate New-York bildet gegen 344 Kadetten im Alter von 17—22 Jahren für alle Waffen aus. Der Lehrgang in den 4 Klassen, deren Besuch 4 Jahre erfordert, berücksichtigt außer den militärischen Fächern insbesondere Mathematik und Naturwissenschaften. Nach der Güte der abgelegten Schlußprüfung wird die Reihenfolge der Zöglinge festgesetzt, welche nunmehr gemäß dieser Aufstellung sich für eine Waffe entscheiden können. Die Verpflichtung zum Dienst im Heere beträgt 8 Jahre.

Außer dieser Anstalt bestehen behufs weiterer wissenschaftlicher sowie Fachausbildung für Artillerieoffiziere zu Fort Monroe im Staate Virginia, für Ingenieuroffiziere zu Willes-Point im Staate New-York, für Infanterie- und Kavallerieoffiziere in Fort Leavenworth im Staate Kansas — Schulen, deren Einrichtungen dem Zwecke dieser Institute als einer militärischen Hochschule entsprechen.

Litteratur: M. Jähns, Geschichte der Kriegswissenschaften vornehmlich in Deutschland. München.

Digitized by Google

3 Bde. — v. Löbells Jahresberichte über die Veränderungen und Fortschritte im Militärwesen. XIX. Jahrg. — v. Crousaz, Geschichte des preußischen Kadettencorps. Berlin 1887. — v. Scharfenort, Das preußische Kadettencorps 1859—1892. — Derſ., Die Pagen am brandenburg.-preußischen Hofe 1415, 1895. Beiträge zur Kulturgeschichte des Hofes 1895. — Derſ., Friedrich II. in seinen Ansichten über die militärische Erziehung. Vortrag, gehalten in der militärischen Gesellschaft. Berlin. — Derſ., Friedrich Wilhelm I. in seinen Ansichten über die Erziehung der militärischen Jugend. — Poten, Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in Preußen. Monum. Germ. Paed. XVII.

Gr. Lichterfelde. von Scharfenort.

Militärische Jugendspiele

1. Einleitung. 2. Ausführung der Spiele. 3. Vorzüge.

1. Einleitung. Von dem Werte der Jugendspiele ist man in den 15 Jahren seit ihrer Einführung mehr und mehr überzeugt worden. Demgemäß hat sich das Interesse für dieselben vermehrt und wir verfügen bereits über eine stattliche Reihe von Spielen für jedes Alter und Geschlecht. Und das ist gut; denn hier gilt erst recht das alte Wort: Variatio delectat. (S. Art. Jugendspiele.)

Die weitaus größte Mehrzahl der Spiele bannt die Knaben an den Spielplatz. Es bedeutet daher eine wesentliche Bereicherung, auch solche Spiele zu üben, die hinausführen in die schöne, freie Gottesnatur. Von diesen sind es namentlich zwei, die das Interesse unserer Knaben dauernd fesseln, das Rudern und die militärischen Spiele. Der Rudersport ist nur für eine geringe Anzahl von Lehranstalten ausführbar, während die militärischen Jugendspiele an jedem Orte ausgeführt werden können. Trotzdem dieselben bereits von Guts-Muths und Jahn eifrig betrieben wurden, sind sie an höheren Schulen nur wenig verbreitet. Der Grund dafür ist wohl hauptsächlich in der spärlichen Litteratur gerade über diese Spiele zu suchen. Eingehende Berichte darüber sind überhaupt noch nicht vorhanden. Als vor mehreren Jahren Beschreibungen über die im Rauhen Hause bei Hamburg ausgeführten militärischen Spiele in verschiedenen illustrierten Zeitschriften erschienen, erregten dieselben Verwunderung und Aufsehen, so sehr waren diese alten Spiele in Vergessenheit geraten. Von jeher sind sie mit besonderer Betonung und Vorliebe auf unseren Kadettenanstalten gespielt worden; aber da ein Zusammenhang zwischen diesen und anderen höheren Lehranstalten nicht besteht, haben sie von dort aus keine Verbreitung gefunden. Im Jahrbuch für Jugend- und Volksspiele 1895 finden sich nur 2 Anstalten verzeichnet, Nakel und Vegesack, an denen militärische Spielvereinigungen bestehen. Und doch verdienten dieselben ihrer vielen Vorzüge wegen eine allgemeinere Verbreitung.*) In letzter Zeit scheint das berechtigte Interesse für diese Spiele mehr zu wachsen. So führen neuerdings Männerturnvereine benachbarter Städte mehrfach Kriegsspiele aus.

2. Ausführung der Spiele. Verfasser dieser Abhandlung hat die militärischen Jugendspiele 4 Jahre am Königl. Realgymnasium zu Rawitsch, dann 2 Jahre an der höheren Knabenschule in Gräz geleitet. Seit Ostern 1894 sind sie am Königl. Gymnasium zu Nakel, R.-B. Bromberg, eingeführt worden und werden in folgender Weise ausgeführt. Sie finden wöchentlich einmal, meist am Sonnabend Nachmittag, statt, während an den anderen Nachmittagen Ball- und andere Spiele eifrig geübt werden. Die Schüler tragen eine gleiche Mütze mit großem, schützenden Lederschirm und Sturmriemen. Die Ausrüstung besteht aus einem Brotbeutel von granem Segeltuch und einer solid gearbeiteten Botanisiertrommel an grauem Segeltuchband. Jener wird über der linken, diese über der rechten Schulter getragen. Eine schwarze Lederkoppel hält beide Gepäckstücke bei Lauf- und Sprungbewegungen genügend fest. Im Brotbeutel wird der Mundvorrat mitgeführt, in der Botanisiertrommel ein emaillierter Trinkbecher, ein Liederbuch und ein schwarzer Überzug für die Mütze, der dieselbe gegen Regen schützt und beim Gefechtsspiel den Feind bezeichnet. An Stelle des Gewehrs wird eine Gerlanze von 1,75 m Länge geführt, etwas konisch gearbeitet, die Spitze mit Blech beschlagen. Eine kleine, einfarbige Flagge an der Lanze, sowie eine Armbinde von derselben Farbe zeigt die Nummer der Kompagnie an. Drahthaken ermöglichen ein bequemes Zusammenstellen der Lanzen zu Pyramiden. Außerdem werden bisweilen Spaten mitgenommen, am Lederriemen über der rechten Schulter zu tragen. Die Abteilung ist in Kompagnieen, die Kompagnie in 2 bis 3 Züge, der Zug in 2 Sektionen zu 8 eingeteilt. Die Abzeichen für Sektionsführer,

*) Vergl. A. Herse: Militärische Jugendspiele an höheren Lehranstalten. Deutscher Soldatenhort, VI. Jahrgang, Heft 18.

Digitized by Google

meist Schüler der Sekunda, bestehen in Achselschnüren und kleinen Bronzeadlern an der Mütze. Die Zug- und Kompagnieführer, vorwiegend Primaner, tragen keinen Brotbeutel, statt der Koppel eine weiße Schärpe. Das Tambourkorps besteht aus einem Bataillonstambour, 6 Trommlern und 6 Hornisten. Als Abzeichen tragen dieselben weißrote Schwalbennester. Die Instrumente und Pfeifentaschen sind ähnlich den in der Armee eingeführten.

Die Spiele finden hauptsächlich im Sommerhalbjahr statt. Die ersten Ausflüge werden zum Exerzieren verwendet. Das Meiste haben die Schüler im Turnunterricht gelernt. Als neue Übungen treten hinzu: Zug- und Kompagnieexerzieren, Lanzengriffe und Parademarsch. Sodann folgen weitere Übungsmärsche und Gefechtsspiele. Es empfiehlt sich, einen Wagen für Erfrischungen mitzunehmen. Man kann dann unabhängig von Ortschaften der Umgegend an den geeignetsten Stellen lagern, auch haben schwächere Schüler Gelegenheit zum Fahren.

Das Gefechtsspiel findet etwa in folgender Weise statt: Nach dem Ausmarsch aus der Stadt, der unter Trommel- und Pfeifenklang geschieht, werden zwei Parteien gebildet; dann wird die Gefechtsidee bekannt gemacht und besprochen, worauf die feindlichen Abteilungen sich trennen. Je nachdem die Aufgabe es erfordert, erhält die eine Partei den Befehl zum Lagern, damit die andere genug Zeit hat, die günstigste Stellung zu wählen und erforderlichen Falles durch Ausheben von Schützengräben zu verstärken. Die Verteidiger haben zunächst den Anmarsch des Angreifers durch Melderadfahrer und Vorposten zu beobachten. Ihre Aufgabe ist es, den Angriff abzuschlagen oder doch möglichst zu erschweren. Das geschieht durch Feuern aus günstiger Stellung oder durch Vorstöße gegen den Angreifer. Dieses Feuern, das natürlich nur markiert wird, muß möglichst deutlich dargestellt werden, damit jede Abteilung weiß, ob sie Feuer erhält. Es geschieht das am besten durch Hochhalten weit sichtbarer Flaggen. Die Angreifer suchen die feindliche Stellung und deren Schwächen durch Patrouillen zu erforschen. Darnach wird der Angriff eingerichtet, der in Schein- und wirklichen Angriffen gegen die Front oder Flanke des Feindes besteht. Sind die Schützenlinien durch sprungweises Vorgehen oder Umgehung der feindlichen Stellung nahe genug gekommen, so erfolgt unter Hurrarufen der Sturm gegen dieselbe. Zum Handgemenge kommt es natürlich nicht. Zehn Schritt vor dem Feinde wird, wenn nicht schon vorher „das Ganze" geblasen ist, ohne weiteres Kommando halt gemacht und die Lanze bei Fuß genommen. Ist der Feind nicht aus der Stellung gewichen, so entscheiden die Unparteiischen, wer gesiegt hat. Darauf wird das Spiel fortgesetzt, oder aber die Lanzen zusammengesetzt, das Gepäck abgelegt, was selbstverständlich in größter militärischer Ordnung erfolgt, und sodann gelagert.

Es ist natürlich von großem Vorteil, wenn der Leiter dieser Spiele selbst Soldat gewesen ist; doch kann man sich andernfalls auch ausreichende Fachkenntnisse aus militärischen Schriften aneignen, wozu sich namentlich eignen: „Exerzier-Reglement für die Infanterie," „Dienst-Unterricht des Infanterie-Gemeinen" von Weißhuhn.*) Selbstverständlich wird man sich nicht zu streng an die militärischen Vorschriften binden. Es ist beispielsweise gut, die Kompagnie und deren Teile möglichst klein zu gestalten, um Leitung und Übersicht zu erleichtern. Durch eine größere Zahl von Kompagnieen gestaltet sich auch das Spiel abwechselungsreicher und interessanter. Durch Flaggen kann man ferner Züge und Kompagnieen markieren und dadurch die Ausdehnung des Gefechtsspieles vergrößern.

Zur Ausführung der Spiele eignen sich Weiden und Triften, Brachfelder, Wälder u. s. w., die sich wohl in der Nähe jeder Stadt finden. Exerzierübungen können während des Marsches auf Chausseen vorgenommen werden, wodurch namentlich bei längeren Wegen erwünschte Abwechselung geboten wird. Um möglichst mit dem Gelände zu wechseln und auch den weiteren Umkreis des Heimatortes kennen zu lernen, benutze man bisweilen die Eisenbahn. Die Kosten sind geringe, da bekanntlich bei Schülerfahrten erhebliche Ermäßigungen gewährt werden. (Schüler über 10 Jahre zahlen den Militärfahrpreis, die jüngeren die Hälfte.)

3. Vorzüge. Als Vorzüge dieser Spiele lassen sich namentlich folgende anführen: Zunächst liegt in den Spielen der Vorzug, den Wanderungen an und für sich haben. Denn die meiste Zeit wird auf Wandern und Mar-

*) Von anderen Werken seien empfohlen: Lewien, die Ausbildung im Meldedienst nach Art des Kriegsspiels; von Mirbach, Ausbildung der Kompagnie im Felddienst; von Reitzenstein, Praktische Anleitung zur Ausbildung im Felddienst; Transfeldt, Kommandobuch für jüngere Offiziere. Sämtlich bei Mittler & Sohn, Berlin, erschienen.

Digitized by Google

schieren verwendet. Ein großer Vorteil ist es, daß die Wanderungen hierbei in größter Ordnung verlaufen und daß sie, da den Schülern ein zu erstrebendes Ziel vorschwebt, niemals langweilig und ermüdend werden.*)

Für die Ausbildung des Körpers leisten die militärischen Spiele wegen der Anstrengung aller Muskeln ganz vorzügliche Dienste. Beim Marschieren, Laufen, Niederlegen, Klettern, Springen, bei den Lanzengriffen und Schanzarbeiten wird der ganze Körper angestrengt. Hervorzuheben ist die gerade, stramme Haltung, die sich die meisten Mitspieler sehr bald angewöhnen. Der Wert des Parademarsches, der den Knaben soviel Freude macht, wird wegen seiner ausgezeichneten Wirkung auf die Körperhaltung sehr bald erkannt werden. Namentlich wird auch die Marschfähigkeit erhöht. Schüler, die anfangs nach wenigen Kilometern müde werden, gewöhnen sich bald an die durchschnittliche Leistung von etwa 15 km. Damit wächst dann auch die Freude am Wandern. — Jeder Schüler kann ferner seine speziellen Fertigkeiten im Dienste des Ganzen verwenden. Der Radfahrer dient als Meldereiter oder zur Markierung von Kavallerie. Die musikalisch begabten Schüler finden ihren Platz beim Tambour- und Pfeiferkorps. Der gewandte Läufer und Springer wird sehr oft Gelegenheit finden, sich auszuzeichnen, z. B. häufig auf Patrouillengängen. Weiter wird die Fähigkeit, sich in unbekanntem Gelände zurechtzufinden, in ganz besonderer Weise ausgebildet. Die Schüler lernen nach Kompaß und Karten marschieren. — Ein großer Vorzug ist ferner die Gewöhnung an Wind und Wetter. Die Schüler lernen beobachten und auf die Vorboten des Witterungswechsels achten, sie ertragen die Unbilden sehr bald fröhlichen Mutes und gewöhnen sich, den schädlichen Folgen durch richtiges Verhalten während des Marsches und nach der Heimkehr vorzubeugen. Bei all der Vielseitigkeit der körperlichen Anstrengung sind Unfälle seit 10 Jahren nicht einmal beobachtet worden. Bei den Neulingen im Marschieren tritt zwar bisweilen Wundlaufen der Füße ein. Die Fußkranken werden aber angehalten, sich möglichst bald bei dem Ambulanzkameraden zu melden, der alles Nötige zur Linderung des kleinen Übels bei sich führt und seine Mittel richtig zu verwenden weiß.

Da das zu erstrebende Ziel nicht so schnell und nur durch Einsetzen aller Kräfte erreicht wird, da z. B. oft dem eigentlichen Gefechtsspiel ein weiterer Marsch vorausgeht, so werden Energie und Willensstärke in hervorragendem Maße erhöht. Hohe Anforderungen werden an den Einzelnen, der nur ein kleines Glied einer großen Gemeinschaft ist, zur Erreichung des Sieges gestellt. Dieses gemeinsame Kämpfen und Ringen um das gleiche Ziel bewirkt ferner einen festen, kameradschaftlichen Zusammenschluß. Die älteren und größeren Schüler nehmen fürsorglichen Anteil an den ihnen unterstellten Gruppen der kleineren Kameraden; diese wieder schließen sich dankbar an ihre älteren Mitschüler an. Auch Standesunterschiede und Klassengeist kommen nicht zum Durchbruch. In der Front gilt jeder das, was er leistet. Als Beweis mag z. B. erwähnt werden, daß Verfasser einigen Schülern der hiesigen evangelischen Volksschule die Teilnahme an den militärischen Spielen des Gymnasiums gestattet hat. Das kameradschaftliche Verhältnis zwischen diesen Schülern und den Gymnasiasten ist ein sehr gutes, ebenso wie das der Schüler der Ober- und Unterklassen. Und das ist ja auch ganz natürlich bei Spielen, wo einer für den anderen einsteht, wo groß und klein (Sextaner und Primaner) sich zu gemeinschaftlichem Spiel vereinigt. Für die Schüler der Oberklassen ist es von besonderem Vorteil, daß sie erziehliche Aufgaben zu erfüllen haben. Sie sind für die ihnen unterstellten Gruppen verantwortlich, haben jedes Mitglied derselben an Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit zu gewöhnen. Jedes Stück der Ausrüstung muß in vorschriftsmäßigem Zustande sein, richtig sitzen, bezw. verpackt sein. So lernt jeder zunächst die schwere Kunst des Gehorchens, um später die noch schwerere des Befehlens zu üben.

Die Schule, sowohl die Disziplin wie eine ganze Reihe von Unterrichtsfächern, wird durch diese Spiele in vielfacher Beziehung unterstützt. Die Führerstellen werden in erster Linie durch entsprechende Leistungen in der Schule erworben. Züge und Kompagnieen werden von Primanern, Sektionen meist von Sekundanern geführt. So wird eine Ungerechtigkeit und Bevorzugung und das dadurch verursachte Neidgefühl ausgeschlossen. Für die Disziplin der Schule bieten diese Spiele ein ebenso wirksames Mittel wie die anderen Spiele. Der ein- oder mehrmalige Ausschluß von den Ausflügen ist eine sehr empfindliche Strafe. Daß

*) Man vergl. Jahrb. für Volks- und Jugendspiele, 1896, S. 251 ff.

Digitized by Google

aber verschiedene Unterrichtsfächer durch diese Ausflüge gefördert werden, das haben diese Spiele vor allen anderen voraus. In erster Linie wirken sie belebend und fördernd auf den naturgeschichtlichen Unterricht. Bei jedem Ausfluge finden die Schüler reichlich Zeit und Gelegenheit, ihre Kenntnisse in der Botanik und Zoologie, etwas wohl auch in der Gesteinskunde, zu vermehren und ihre Sammlungen zu bereichern. Der Unterricht allein kann die Liebe zur Natur nicht hervorrufen. Dazu gehört ein Verweilen und Beobachten in der Natur, wie das bei Ausflügen möglich ist. Außer dem Lehrer regen auch die in den betreffenden Fächern erfahreneren Schüler ihre Kameraden an.

In gleicher Weise wird Lust und Liebe zum Gesang gefördert. Auf dem Marsche erschallen fröhliche Weisen und auf dem Ruheplatz finden sich sehr bald die geschulteren Sänger zusammen und erfreuen sich und ihre Mitschüler durch mehrstimmige Lieder. — Ebenso findet sich Gelegenheit, die Kenntnisse in der physischen Geographie zu vermehren. Die Anschauung in der Natur wirkt besser als die beste Karte. Ist der leitende Lehrer auch nicht Fachlehrer, so viel Kenntnisse stehen ihm zu Gebote, um in allen diesen Zweigen die Schüler zur Beobachtung anleiten zu können. Vorteilhaft ist es in dieser Beziehung ja, wenn die Spiele vom naturwissenschaftlichen Lehrer geleitet werden. Im anderen Falle wird es dem Leiter gewiß gelingen, die betreffenden Fachkollegen zum Anschluß an die fröhlichen Wanderungen zu bewegen, da die Vorteile für die Unterrichtsfächer doch außerordentlich große sind. Daß auch die geologischen und die Geschichtskenntnisse auf den Ausflügen eine Erweiterung erfahren können, liegt auf der Hand. Man vergleiche die Abhandlung „Exkursionen" dieses Werkes.

Unbedingt notwendig sind aber diese Wanderungen für die Heimatkunde und für die Belebung des Heimatgefühls und der Heimatliebe, jener starken Wurzel der Vaterlandsliebe.*) Da die Ausflüge möglichst oft wechseln, so lernt der Schüler jedes Dorf der Umgegend, jede benachbarte Stadt kennen. Alle Punkte, die nur irgendwelche Naturschönheit aufzuweisen haben (und solche Punkte giebt es wohl überall), werden aufgesucht, der Sinn und die Empfänglichkeit für die Naturschönheiten wird geweckt. Dann finden die Schüler, daß die Heimat, und wenn sie anfangs noch so reizlos erschien, doch schön ist. Sie wird bekannt und wird ihnen in der Erinnerung lieb.

Alle diese wissenschaftlichen Bereicherungen der Schüler können allerdings gründlicher noch auf Fachausflügen erworben werden. Aber abgesehen davon, daß dieselben doch nicht so häufig unternommen werden, würde auch das Interesse der Schüler an den Wanderungen nicht in so leichter Weise rege gehalten werden können. Die Knaben verlangen bei längeren Wanderungen Anregung und Beschäftigung. Beides gewähren die militärischen Spiele in der natürlichsten Weise. Sehr oft wird man beobachten, daß unsere Schüler sich bei irgend einem Ausfluge von selbst militärisch gruppieren und den Wunsch äußern: Wir wollen manövrieren und marschieren. In unseren Knaben steckt eben Soldatengeist. Sind doch die Väter meist Soldaten gewesen und sie selbst einst berufen, in des Kaisers Rock dem Vaterlande zu dienen. Dieser alte preußische Soldatengeist, der Geist der Zucht und Ordnung, durch den unser Vaterland so groß geworden, wird durch diese Spiele belebt. Das haben Guts Muths und Jahn sehr wohl erkannt und neben anderen körperlichen Übungen und Turnspielen auch diese Spiele ausgeführt in den schweren Zeiten, in denen dieser Geist unserem Volke so not that und so Großes leistete.

In ungezwungener und wirksamer Weise vermag man das patriotische Gefühl der Schüler zu beleben. Vaterländische Gedenktage werden durch Ansprachen oder Schilderungen bei dem nächsten Ausfluge den Schülern in Erinnerung gebracht, besonders wichtige Ereignisse, z. B. der Sedantag, durch ein Spielfest gefeiert.

Alle die aufgezählten Vorteile, sowie der außerordentlich abwechselungsreiche Verlauf dieser Spiele, hervorgerufen durch verschiedene Aufgaben in häufig wechselndem Gelände, berechtigen dieselben also, in die Reihe unserer Jugendspiele zu treten und neben den Spielen auf den Spielplätzen geübt zu werden. Die Mühe des leitenden Lehrers ist zwar keine geringe, namentlich beim Einrichten dieser Spiele. Doch all diese Arbeit wird reichlich gelohnt. Man beobachtet sehr bald, daß unsere Knaben sich mit großer Lust und Freude beteiligen und daß sie die notwendige militärische Ausbildung außerordentlich schnell sich aneignen. Man gewinnt ferner mehr und mehr die Überzeugung, daß gerade durch diese Spiele die

*) Siehe Heimatkunde, S. 400.

Digitized by Google

Schüler in so vielfacher Hinsicht gefördert werden. Der schönste Lohn für alle Mühen und Opfer des Lehrers aber ist die Wahrnehmung, daß er beim Leiten der militärischen Spiele Spielkamerad der fröhlichen Jugend wird, daß er sich Vertrauen, Anhänglichkeit und Dankbarkeit seiner Schüler in hohem Maße erwirbt.

Die **Litteratur** ist in Fußnoten zum Texte angegeben. Vergl. den Art. Jugendspiele.

Nakel a. d. Netze. Lohrer.

Militarismus und Schulerziehung

1. Einleitung. 2. Unterschiede. 3. Einfluß des Militarismus. 4. Schlußbetrachtung.

1. Einleitung. Militarismus und Schulerziehung stehen im Gegensatz zu einander. Sie bezeichnen zwei Gebiete, von denen jedes seine eigentümlichen Bedingungen, Einrichtungen und Gesetze hat, die nicht ungestraft ohne weiteres auf das andere übertragen werden dürfen.

Von dem Werte der militärischen Ausbildung sind alle Vaterlandsfreunde durchdrungen. Die erziehende Macht, die in ihr liegt, und von der unser großer Heerführer Moltke so überzeugend gesprochen hat, ist unbestritten. Es ist eine Schule des Volkes, deren vortreffliche Wirkungen greifbar zu Tage liegen. Diese Thatsache muß uns, abgesehen von der Notwendigkeit, unsere Streitkraft inmitten der europäischen Staaten zur Wahrung unserer Selbständigkeit immer auf der Höhe zu halten, trösten über die ungeheueren Summen, die alljährlich verwendet werden auf Kosten anderer Aufgaben und Ziele der Kulturarbeit. Und doch soll die militärische Ausbildung, unter dem Gesichtspunkte der Volkserziehung gefaßt, einen Gegensatz zur Schulerziehung bedeuten? Erscheint sie nicht vielmehr als ein Fortsetzer und Vollender der Anfänge, die in der Schule gelegt worden sind? Die Liebe zum Vaterlande, dort gehegt und gepflegt, wird hier gekräftigt zu der vollen Überzeugung, daß man in Zeiten der Gefahr Gut und Blut einsetzen müsse für Kaiser und Reich. Dazu die Stärkung des Pflichtgefühls, des Sinnes für Ordnung und Pünktlichkeit, die Ausbildung des Körpers, daß er sich als ein geschmeidiges und kräftiges Werkzeug erweise im Dienste vaterländischer Zwecke.

Dies kann man alles zugeben, und doch bleiben immer noch tiefgreifende Unterschiede übrig, die zu verdeutlichen gewiß nicht unnütz ist, zumal die Gefahr nahe zu liegen scheint, daß diese Unterschiede verwischt werden und das Gepräge der militärischen Erziehung auf die Schulerziehung übertragen werde. Was aber dort eine Tugend ist, erscheint hier als ein Fehler. Wo die Heereserziehung ohne weiteres als ein Muster der Schulerziehung hingestellt wird, da tritt eine ganz heillose Begriffsverwirrung hervor, die man im Interesse der Schulerziehung bekämpfen muß.

2. Unterschiede. Fragen wir, was beide am letzten Ende bezwecken, so werden wir bald sehen, daß die Einzelziele doch sehr verschieden sind. Darnach werden sich aber auch die Wege richten müssen, die zu ihnen hinführen. Sollten auch die Ziele auf demselben Wege liegen, und zwar so, daß das eine als das höhere den Endpunkt des ganzen Weges bedeutete, das andere nur als das Ziel einer Teilstrecke erschiene, so wäre damit doch nicht ausgeschlossen, daß der Weg, der zum ersten Ziele hinführt, einen anderen Charakter trägt als der, der vom ersten zum zweiten angelegt ist. Und ferner dürfte wohl zu beachten sein: mit dem Austritt aus dem Heeresdienst ist doch die Erziehung des jungen Mannes noch nicht vollendet. Wird nicht seine Persönlichkeit sich erst im Verkehr in Staat, Kirche und Gemeinde recht auswachsen und je nach der Beschaffenheit der gesellschaftlichen Kreise, die sich ihrer bemächtigen, ihr Gepräge erhalten? Freilich ist da kaum noch von bewußter Einwirkung auf den Einzelnen die Rede, während Schul- und Heereserziehung nach wohl durchdachtem Plane ihre Aufgabe zu erfüllen suchen. Welche dies sei, soll in Kürze gezeigt werden.

Ohne Zweifel hat die Heereserziehung bei der leiblichen und geistigen Bearbeitung des Soldaten als letztes Ziel die Massenwirkung im Auge. Sie will den Einzelnen vor allem befähigen, seine Stellung als ein dienendes Glied des Ganzen wahrzunehmen und auszufüllen. Es besteht eben in dieser Einrichtung die Bedeutung des Einzelnen darin, auf jeden Eigenwillen zu verzichten und sich als ein williges Glied dem Ganzen einzufügen, damit dieses wirken könne, wie eine kunstvoll eingerichtete Maschine, deren Teile ineinandergreifend auf die Herbeiführung eines Zieles hinarbeiten. Der Militarismus betrachtet den Menschen nicht als Einzelwesen, das einen bestimmten Wir-

Digitized by Google

lungskreis seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechend ausfüllen soll, sondern als Material, wie etwa der Baumeister den Stein bearbeiten läßt, bis er geeignet erscheint, sich an bestimmter Stelle dem ganzen Bau einzufügen.

Dies soll nun keineswegs ein Vorwurf sein. Die Militärerziehung kann nicht anders, wenn sie ihr Ziel erreichen soll. Sie braucht eben dazu die größte Beweglichkeit der Massen, die von einem Geiste geleitet sind. In der Subjektivität der einzelnen Glieder liegen Gefahren, die, wie die Geschichte der Kriege lehrt, verderblich genug werden können. Darum die stramme Unterordnung des Einzelnen unter die Gesamtheit, die Gleichmäßigkeit in der Ausbildung, die man als Drill oder Dressur zu bezeichnen pflegt.

Ganz anders muß die Jugendbildung verfahren, wenn sie die geistige Spannkraft der Nation heben will. Allerdings hat sie ja auch den heranwachsenden Menschen vielfach abzuschleifen, ihn auf seinen künftigen Platz innerhalb der menschlichen Gesellschaft vorzubereiten. Aber mit dieser sozialen Thätigkeit verbindet sich eine ganz individuelle. Und zwar steht diese im Vordergrunde, insofern sie das Eigenleben des Einzelnen als vollberechtigt anerkennt und darum zu bestimmen und zu einer gewissen Vollendung zu bringen sucht; allerdings immer mit Rücksicht darauf, daß der Einzelne berufen ist, dereinst einem größeren Ganzen anzugehören. Die Schulerziehung hält dies für eine ihrer wichtigsten und größten Aufgaben, das Sozialprinzip mit dem Individualprinzip in Einklang zu bringen und im Einklang zu halten, d. h. in jedem Kinde das Eigenartige zu achten, zu schonen, zu entwickeln, also die größte Mannigfaltigkeit zuzulassen bei aller Betonung dessen, was sich jeder aneignen muß, um ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft zu werden.

Die Menschen menschlicher zu machen, ist das Losungswort der Schulerziehung; die Menschen zum Kriege tüchtig zu machen, ist das der Militärerziehung. In diesen Sätzen liegen die Gegensätze angedeutet, von denen oben gesprochen wurde, sowie die Forderung, daß jedes der beiden Gebiete das ihm eigentümliche und zukommende hüte und pflege, ohne einen Eingriff in das andere zu wagen.

3. Einfluß des Militarismus. Aber ist denn ein solcher Eingriff überhaupt zu befürchten? Wir meinen, er ist bereits erfolgt, und zwar natürlich von der Seite aus, die sich der größeren äußeren Macht rühmen kann. Das ist ohne Zweifel der Militarismus. Er hat bereits die äußere und innere Entwickelung der Schule in eine falsche Richtung hineingetrieben.

In einem Punkte ist dies allgemein anerkannt. Wir meinen die Berechtigung zum einjährigen Dienst. Als der preußische Kultusminister von Goßler im Abgeordnetenhaus die frohe Hoffnung erweckt hatte, das wesentlichste Hemmnis für eine gedeihliche Entwickelung der höheren Schulen, das Freiwilligen-Berechtigungswesen, werde aus der ganzen Behandlung der organisatorischen Fragen ausscheiden, war man voller Freude in allen Kreisen, denen das Gedeihen der Schule am Herzen liegt. Was ist daraus geworden? Nach einer Mitteilung des Reichsanzeigers vom 25. Juli 1891 soll die „Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst so geordnet werden, daß für die Schüler der neunjährigen Vollanstalten, sowie der bisher siebenjährigen Anstalten der Vorzug aufhört, den Befähigungsschein durch bloße Versetzung nach Obersekunda ohne Prüfung zu erwerben. Es wird künftig an allen Anstalten nach Abschluß eines sechsjährigen Lehrkursus eine Prüfung unter Vorsitz eines Kommissars der Staatsbehörde abgehalten und die Erteilung des Befähigungsscheines für den einjährigen Dienst von dem Bestehen dieser Prüfung abhängig gemacht werden. Hiermit wird eine Ungleichheit beseitigt, welche die Verbreitung der höheren Bürgerschulen hemmte, da deren Abiturienten bisher allein, um den Befähigungsschein zu erlangen, eine volle Prüfung bestehen mußten."

Also um den höheren Bürgerschulen aufzuhelfen, ist in die neunklassigen Anstalten eine Prüfung nach Abschluß des sechsjährigen Kursus eingeschoben worden — ein Vorgeschmack der Abiturientenprüfung. Kann diese neue Staatsaktion den beabsichtigten Zweck erreichen? Wir glauben es nicht. Der Zweck könnte nur erreicht werden, wenn der Berechtigungsschein mit dem Abgangszeugnis bei Beendigung des ganzen neunjährigen Schulkursus eingehändigt würde. Denn warum soll man gerade die höhere Bürgerschule wählen, wenn der Berechtigungsschein auch auf den Oberrealschulen und den Gymnasien nach Beendigung der ersten sechs Jahrgänge verabfolgt wird? Vor der Prüfung fürchtet man sich nicht, da man in der Schule selbst aufrückt, mit den Ge-

Digitized by Google

wohnheiten der prüfenden Lehrer vertraut wird u. s. w.

Wo der Vorteil der neuen Einrichtung liegen soll, ist schlechterdings nicht einzusehen. Aber wenn wirklich ein solcher gefunden werden könnte, so müßte man doch auch die Nachteile in die Wagschale werfen, die das neue Prüfen mit sich bringt, und dann unparteiisch abwägen. Wir sind keinen Augenblick im Zweifel. wohin sich die Wagschale wenden wird.

Zunächst wieder eine neue Prüfung! Für Lehrer und Schüler eine neue Qual, eine neue Fessel in diesem vielgeprüften Dasein! Kürzlich geberdeten sich deutsche Zeitungen sehr entrüstet über eine Nachricht aus Peking, wonach die mandschurischen und chinesischen Vizepräsidenten in Ministerien u. s. w. nach so und so viel Prüfungen sich einem abermaligen Examen unterwerfen sollen, um darin auf ihre Verwendung als Examinatoren hin untersucht zu werden. Die Entrüstung war voreilig und pharisäisch dazu. Wir sind ja selbst auf dem besten Wege dahin!

Sodann wird der neunjährige Kursus, der in sich abgeschlossen auf einem einheitlich aufgebauten Lehrplan ruht, zerrissen in zwei Teile: in einen sechsjährigen Unterbau, der nun für sich ein Ganzes bilden soll — ob er es kann, ist eine andere Frage; denn wie steht es mit Deutsch, Latein, Griechisch und Französisch nach sechsjährigem Kursus im Gymnasium? —, und in einen dreijährigen Oberbau. Dazwischen die Militärprüfung. Wie kommt diese Scheidewand in unsere neunjährigen Bildungsanstalten hinein? Nur eine Antwort ist zu finden: durch ein Machtwort des Militarismus. Und welche Ungleichheit in der Schülerzahl der beiden Kurse! Unten der Überfluß — oben die Schwindsucht. Die Gymnasien seufzten bekanntlich bisher unter der Last der Schüler, die nur die Berechtigung zum Einjährigen ersitzen wollten. Diese kamen in die gelehrte Schule hinein, um etwas höchst Triviales zu ergattern — einen Schein. Und dies ist nun durch eine Staatsaktion noch besonders sanktioniert worden. Denn ohne Schulrat wird die neue Prüfung auf die Dauer kaum abgehen. Es könnten ja sonst Ungehörigkeiten vorkommen. Unsere höheren Bildungsschulen sind also in ihrem Unterbau Prüfungsanstalten für Einjährige! Wirklich ein hartes Schicksal, eine unverdiente Prüfung; nicht am letzten für die, die sich auf den höheren Schulen zum gelehrten Studium vorbereiten wollen. Für sie waren doch ursprünglich die Gymnasien geschaffen worden — oder irren wir uns hierin?

Es ist zu bedauern, daß durch die getroffene Entscheidung die leidige Schulfrage nicht zum Abschluß gebracht, sondern erst recht angefacht worden ist. Sie wird so lange nicht von der Tagesordnung verschwinden, solange äußere Rücksichten das maßgebende Wort sprechen. Es stünde schlimm um unsere Nation, wenn sie sich hierbei beruhigte, wenn sie die unnatürliche Ehe zwischen Militarismus und Bildungswesen deshalb gutheißen wollte, weil sie durch ein Machtwort zusammengehalten wird. wenn sie schon so' servil geworden wäre, das, was der preußische Kultusminister vor kurzem als größtes Hemmnis einer gesunden Entwickelung bezeichnete, nun plötzlich für eine durchaus naturgemäße Einrichtung zu erklären. Die Schulfrage wird nicht eher zur Ruhe kommen, als bis unser Bildungswesen wieder auf eigene Füße gestellt und in seine eigenen Bahnen zurückgelenkt ist.

Die öffentliche Meinung, d. h. hier wohl die Überzeugung aller, die über die Notstände in unserem Bildungswesen ernstlicher nachgedacht haben, ist einig darin, daß unser Schulwesen nicht gesunden kann, so lange man ihm nicht die ganze Examenwirtschaft abnimmt und dahin verlegt, wohin sie gehört. Möchte doch die Heeresverwaltung selbst bei Zeiten zur Einsicht kommen und im Interesse des ganzen Volkes nicht auf einer Einrichtung bestehen, die das gesamte Bildungswesen schwer geschädigt hat und noch schädigt!

Ein anderer Einfluß, der sich vom Militarismus aus nachweisen läßt, ist nicht so greifbar. Auch ist die Militärbehörde daran nicht beteiligt. Hier liegt die Schuld ganz auf Seiten der Schule, besonders der Lehrer, die in falscher Schätzung der Militärerziehung diese ohne weiteres in die Schule verpflanzen wollen. Das Gepränge der Parade soll sich widerspiegeln in dem Glanz der Schulexamina, nur mit dem Unterschiede, daß dort Beine, hier Zungen in taktmäßige Bewegung versetzt werden. Nimmt man dazu den schneidigen Ton des Exerzierplatzes, die scharfe Richtung in der Haltung der Schülerköpfe u. s. w., und die Schulkaserne ist nicht nur äußerlich fertig, sondern eifert auch im Betriebe den militärischen Vorbildern nach. Daß dies eine Verirrung ist, braucht wohl kaum nachgewiesen zu werden. Vielleicht hängt es mit der Erscheinung zusammen, daß sich manche Gymnasiallehrer lieber

Digitized by Google

als Reserveoffiziere statt als Bildner der Jugend vorzustellen lieben. Fast scheint es, als ob wir im Erziehungswesen bei unserem Lehrpersonal von einem Extrem ins andere gefallen wären. Während zur Zeit unserer Väter die sogenannten Originale unter den Lehrern nicht gerade selten waren, was schon die reiche Zahl der Schulgeschichten beweist, die sich von Geschlecht zu Geschlecht forterbten, so herrscht heutzutage unter den Jüngern eine gewisse Uniformität im Auftreten; der ganze Schnitt ist auffallend gleich, der Durchschnitt gegen früher vielleicht höher, aber doch mit starken Schattenseiten verbunden. In der Zeit der Lehreroriginale war das Leben und Treiben der Gymnasiasten ohne Zweifel freier, der selbstgewählten Beschäftigung günstiger, als heute, wo die stete Aufsicht von oben ein zeitweiliges Ausruhen, ja vielleicht auch Sichgehenlassen gar nicht aufkommen läßt, wo das Durchschnittswissen der Schüler zwar gestiegen, aber ihre Selbstthätigkeit zurückgegangen ist infolge des Drills, der vielfach vom Exerzierplatz, wo er durchaus am Platze ist, in unsere Schulen gewandert ist, wo er nur Schaden stiften kann.

Und auch rein äußerlich genommen dürfte der üble Einfluß des Militarismus auf die Schulerziehung zu Tage treten, nämlich in den Schulkasernen. Auch diese sind ein Zeichen der Zeit. Die alten Gymnasien mit ihrem neunzig bis hundert Schülern dürften heutzutage sehr selten geworden sein. Und doch, wie günstig waren sie der Erziehung, dem liebevollen Eingehen auf das Wachsen und Erstarken der einzelnen Schüler. Und jetzt? Zu welchen Kolossen sind viele Gymnasien und Volksschulen, namentlich in den größeren Städten, angewachsen! Wo bleibt da die erzieherische Einwirkung auf die Entwickelung des Einzelnen? Muß nicht die Masse erdrückend wirken auf den Lehrer, der mit der besten Absicht sein Erziehergeschäft beginnt? Und der Direktor? Muß er nicht im Schreibwerk erstickend und im Verwaltungsapparat untergehend auf alles das verzichten, was so recht seines Amtes wäre? Einstimmig dürfte allen Einsichtigen feststehen, daß, je kleiner der Umfang der Schule ist, je mehr sie den Familiencharakter festzuhalten vermag, um so günstiger die Bedingungen für die erzieherische Einwirkung auf das heranwachsende Geschlecht sind. Warum zerlegt man nicht die Schulkasernen, die der Erziehung so schwere Hindernisse bereiten? Die Frage ist leicht gestellt und leicht — beantwortet. Weil hier finanzielle Gründe schwer ins Gewicht fallen, so schwer, daß man voraussichtlich noch lange Zeit bei dem Kasernensystem bleiben wird, obwohl es in der Erziehung das schlechteste ist, das es giebt.

Endlich ist noch auf eine Gefahr hinzuweisen, die darin besteht, daß Schulbücher, für die Kadettenanstalten geschrieben und bestimmt, Eingang in unsere höheren Schulen gewinnen.

4. Schießbetrachtung. In weiten Kreisen ist das Gefühl herrschend, als ob sich unser nationales Leben zwar äußerlich betrachtet vervollkommnet habe, innerlich aber einer gewissen Verflachung verfallen sei. Nach der Erreichung heiß ersehnter Ziele ist dies vielleicht eine notwendige Durchgangsstufe, bis sich der Blick der Nation auf neue Ideale richtet. Aber selbst wenn eine solche Periode des Stillstandes im Leben des Volkes notwendig wäre, so dürfte doch in keinem Falle eine so wichtige Einrichtung, wie es unser Schulwesen ist, solcher Verflachung Dienste leisten. Vielmehr müßte es sich dagegen stemmen mit allen Mitteln und aus allen Kräften. In dem generalisierenden Einfluß des Militärwesens liegt eine große Gefahr für die Erziehung, die im Individualisieren ihre Stärke suchen muß, wenn sie dem wahren Wohle des Volkes dienen will, wenn das geistige Niveau nicht herabgedrückt werden soll. Dies muß notwendig da geschehen, wo der Schüler nur als eine Nummer unter den anderen angesehen wird, die auf Grund statistischer Tabellen, herrührend aus den berüchtigten Extemporalien, durch die Klassen und durch die Prüfungen hindurchgeschoben wird, bis sie sich glücklich die nötigen Berechtigungen ersessen hat. Möchten sich doch genug unabhängige Leute finden, die mit glühender Vaterlandsliebe tiefe Einsicht verbinden in die Schäden, die unserem Schulwesen anhaften, und in die rechten Mittel, sie gründlich zu beseitigen. Allerdings muß die Sache prinzipiell und mit weitem Blick gefaßt werden, nicht beeinflußt durch kleinliche Rücksichten auf eine Macht, die an sich volle Wertschätzung beanspruchen darf, aber bei unberechtigten Einflüssen in ihrem eigenen Interesse energisch zurückgewiesen werden muß. Auch hier gilt das Wort: Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist.

Jena. W. Rein.

Digitized by Google

Mineralogie in der Volksschule

Notwendigkeit des mineralogischen Unterrichts. Auswahl des mineralogischen Unterrichtsstoffes. Beginn des mineralogischen Unterrichts. Sammlungen. Verfahren beim mineralogischen Unterricht auf der Oberstufe.

Gegen den zoologischen und botanischen Unterricht hat der mineralogische lange Zeit zurückgestanden. Man hielt Mineralien, als „tote Wesen", nicht für geeignet, das Interesse der Kinder lebhaft zu erregen und zu fesseln; auch wußten viele Lehrer, wegen zu geringer mineralogischer Kenntnisse, beim besten Willen nichts mit den Mineralien anzufangen. Denn mit den oft wenigen äußeren Merkmalen und vielleicht einigen Angaben über Verwendung war man im Unterricht bald fertig. An zweckmäßigen Lehrbüchern, die den Lehrer zu einem interessanten mineralogischen Unterricht befähigen konnten, war offenbarer Mangel; und selbst das nötige Unterrichtsmaterial glaubte man an vielen Orten nicht beschaffen zu können.

Mit dem Durchbruch der Erkenntnis, daß es auch im naturkundlichen Unterricht sich nicht in erster Linie um einen systematisch-fachwissenschaftlichen Abriß der einzelnen Zweige handele, sondern um Verknüpfung bezw. Erklärung der Naturerscheinungen (die Erscheinungen des Menschenlebens mit eingeschlossen), mußte auch der Mineralogie mehr Aufmerksamkeit als bisher zugewandt werden. Denn Menschen, Tiere und Pflanzen stehen in ununterbrochenen Wechselbeziehungen zu den Mineralien (bezw. Gesteinen).

Bei einigem Nachdenken wird man auch bemerken, daß der kindliche Gedankenkreis eine Menge von mineralogischen Vorstellungen hat, die auf eine Bearbeitung warten; man denke nur an Münzen, Spielzeug, Schmuck, Werkzeuge, Straßen, Bauwerke, Denkmäler, Gebirge, Heiz- und Leuchtstoffe u. s. w.

Von anderen Unterrichtsgegenständen erfordert besonders die Geographie eine Anzahl geklärter mineralogischer (und geologischer) Vorstellungen, wenn nicht viele ihrer Lehren bloße Worte bleiben sollen.

Welche Gesichtspunkte bei Auswahl des mineralogischen Unterrichtsstoffes zu leiten haben, ergiebt sich aus vorstehendem. Von vornherein wird große Beschränkung in Aussicht zu nehmen sein, damit nicht Überlastung oder Oberflächlichkeit eintritt. In der Hauptsache wird es die heimatliche Natur sein, die den Unterrichtsstoff liefert; denn hier tritt der Schüler am ehesten und häufigsten mit mineralogischen Vorkommnissen in Beziehung, hier kann er wirklich anschaulich unterrichtet werden, hier kann er Jahre hindurch die Wechselbeziehungen der Naturerscheinungen verfolgen. Zum heimatlichen Kreis gehören auch die „praktischen Lebensverhältnisse", in welchen der Schüler aufwächst. Sie bieten eine Menge mineralogischer Dinge. Wir können hier nur andeuten, wie reichhaltig auch die mineralogisch „ärmste" Gegend ausgestattet ist. Suchen wir nur in Haus und Hof (Gußeisen [Öfen, Mörser, Töpfe], Schmiedeeisen [Reifen, Nägel, Draht], Stahl [Messer, Scheren, Nadeln u. s. w.], Kupfer, Zinn, Zink, Bronze, Messing, Blei, Quecksilber, Silber, Gold, Nickel, Quarz, Glas, Thon, Gips, Kalk, Kochsalz, Schwefel, Phosphor, Kohlen, Petroleum u. s. w.); in Werkstätten und industriellen Anlagen (beim Schmied und Schlosser, Klempner, Maurer, Schieferdecker, Glaser, Färber, Schneider, Schuhmacher u. s. w.); auf Straßen und Plätzen (Pflastersteine, Asphalt); auf dem Kirchhof (Denkmäler); im Garten und Feld (Bodenarten, Ackerkrume und Untergrund); im Flußthal (Gerölle, Wirkungen des fließenden Wassers); an einem trocken gelegten Teich und an jeder austrocknenden Pfütze (Schichtung, Einbettung von Organismen, Abjonderungen); in Wasserrissen, Hohlwegen, Durchstichen, Steinbrüchen und Sandgruben (Schichtung, Verwerfung u. s. w.). So mancher Hügel und Berg verdient mineralogische bezw. geologische Betrachtung. In Gegenden mit Bergbau ist der mineralogische Stoff direkt gegeben.

Um wertvolle mineralogische Vorstellungen zu erzielen, sind vielfache Beobachtungen nötig, die in sehr vielen Fällen nicht erst angestellt werden können, wenn das betreffende Mineral oder Gestein zur Behandlung auf dem Schullehrplan steht. Deshalb muß Mineralienkunde schon in den ersten Schuljahren mit berücksichtigt werden. Das ist auch schon nötig, um das Interesse für mineralogische Erscheinungen zu erregen und wach zu halten.

Den ersten mineralogischen Unterricht erhalten die Schüler hauptsächlich auf den heimatkundlichen Ausflügen, die nicht bloß geographischen Zwecken zu dienen haben, beim Besuch von Werkstätten, bei Betrachtung von Bauwerken und dergl.

Auf diesen Ausflügen entsteht auch die mineralogische, geognostisch-geologische und tech-

Digitized by Google

nologische Schulsammlung, die gelegentlich ergänzt werden kann. Bei Aufnahme eines Stücks in die Sammlung ist darauf zu achten, daß es auch wirklich deutlich erkennen läßt, was es zeigen soll. Auch die Anlegung von Schülersammlungen ist zu begünstigen, damit der Sammeleifer, der nun einmal bei vielen Menschen und schon in jungen Jahren vorhanden ist, von wertlosen oder schädlich wirkenden (Vogeleier-, Käfer- u. dergl.) Sammlungen abgelenkt wird.

Der abschließende mineralogische Unterricht muß wenigstens für die meisten hierher gehörigen Gegenstände den letzten Schuljahren zugewiesen werden, weil er einer Reihe physikalischer und chemischer Vorstellungen bedarf, die entweder bereits anderweitig erworben wurden, oder jetzt mit erzeugt werden. Ohne ein Eingehen auf die physikalischen Eigenschaften der Mineralien ist mineralogischer Unterricht undenkbar, ohne Berücksichtigung ihres chemischen Verhaltens bleiben sie „tote Wesen". Eine Trennung der Mineralogie in Oryktognosie, Geognosie und Geologie ist im Volksschulunterricht nicht angezeigt. Wo es sich um anorganische Naturkörper der Heimat handelt, wird man es meist mit Gesteinen zu thun haben. Fundort, Lagerungsverhältnisse, etwaige organische Einschlüsse werden dabei aber nicht verschoben bis nach der Gesteinsbeschreibung, sondern gleich jetzt angeschaut und unterrichtlich verwertet, wobei man bis ins geologische Gebiet fortschreitet.

Die unterrichtliche Behandlung eines Minerals oder Gesteins kann in folgender Weise stattfinden: Zuerst werden Vorkommen, Lagerungsverhältnisse, Bergformen, Verwendung und dergl. erwähnt; dann folgt Feststellung und Ordnung der in früheren Jahren oder auf einem neuerlichen Lehrausflug, erworbenen Kenntnisse. (Beobachtungsbuch!) Zweckmäßigerweise geht jedem größeren Unterrichtsstück ein Lehrausflug voraus. (Z. B. Ausflug ins Kalkgebiet, ins Rotliegende, zu den Metallarbeitern u. s. w.)

Von den Eigenschaften der Mineralien und Gesteinen werden zuerst die auffälligsten und die als Erkennungsmerkmale dienenden hervorgehoben Farbe, spezielles Gewicht, Härte, Krystallisation, Geruch, Geschmack u. s. w.); dann geht man ein auf die versteckteren (physikalischen und chemischen) Eigenschaften, wobei die Verwendung (z. B. mit einer Feile schneidet man Eisen) oder auffällige Naturerscheinungen (z. B. Gipshöhlen, Stalaktitenbildungen) die Weisungen geben.

Mit Tier- und Pflanzenkunde wird die Mineralienkunde verbunden durch die den verschiedenen Bodenarten eigentümlichen Pflanzen und Tiere, deren Ernährungs- und Wachstumserscheinungen, Quellenbildungen, Regelung der Niederschlagswässer, Folgen des Verschwindens der Pflanzendecke u. s. w. Reichen und interessanten Stoff können angewandtes Rechnen und theoretische und praktische Geometrie der Mineralienkunde entnehmen.

Litteratur: Fromm, Die Mineralogie der Mittel- und Volksschule. — A. Geikie, Geologie. Straßburg. — Dr. A. Kenngobt, Erster mineralogischer Unterricht. Darmstadt. — E. Bier, Mineralogie. Hilfsbuch für den Unterricht in der Volksschule. Langensalza. — Dr. F. Leunis-Senft, Analytischer Leitfaden der Schulnaturgeschichte. 3. Heft. Hannover. — Niederlein, Umgegend von Leipzig. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza. 1875, Nr. 8, 9 und 11. — Nützel, Die Mineralogie in der Volksschule. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1879. — Peters, Die Mineralogie in der Volksschule. Flensburg. — Dr. W. Runge, Die Mineralogie in der Volksschule. Breslau. — Schuljahre von Dr. W. Rein, Pickel und Scheller, 5. und 8. Band. Dresden. — Sprockhoff, Grundzüge der Mineralogie. Hannover. — Twiehausen (Krauhauer), Mineralienkunde in ausgeführten Lektionen. — Berners, Die Mineralogie in der Volksschule. Lehr, Pädagogische Blätter. XIV, 3. — Fr. H. Zwick, Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie. Berlin.

Eisenach. Scheller.

Minderwertigkeiten, psychopathische

s. Psychopathieen im Kindesalter

Mißbrauch geistiger Getränke

1. Definition. 2. Zusammenhänge zwischen Erziehung und Unmäßigkeit. 3. Überblick über die bisherige Mäßigkeitsarbeit an der Jugend.

1. Definition. Der Ausdruck „Mißbrauch geistiger Getränke" setzt voraus, daß es einen guten oder wenigstens erlaubten Gebrauch dieser Getränke giebt, daß die völlige Enthaltung davon keine allgemeine Menschenpflicht ist. Diese Ansicht wird nicht nur von den meisten ausländischen, sondern auch von manchen Trunkbekämpfern in Deutschland bestritten. Die Vereine der „Alkoholgegner" und „Guttempler" lehren, daß, um die Trunksucht zu beseitigen, die Sitte, alkoholische Getränke zu genießen, ausgerottet werden muß, weil

Digitized by Google

allermeist diese Sitte die Schwachen ins Elend führe; sie erklären deshalb jeden Gebrauch für einen Mißbrauch. Sie spotten auch darüber, daß niemand den „Mißbrauch zu definieren weiß, niemand feststellen kann, bei welchem Glase die Unmäßigkeit beginnt. Die Ärzte und Professoren Moritz in München, Ziehen in Jena und Wesener in Aachen haben das neuerdings versucht und für den normalen Erwachsenen bestimmt, daß etwa 1 l Bier oder $^3/_{10}$ l Wein ihm unschädlich seien, während Branntwein und Liqueur ganz zu vermeiden sei: aber sicherlich ist es verkehrt, eine allgemeine Vorschrift für alle Menschen in allen Lebenslagen zu suchen; vielmehr muß für jeden einzelnen Menschen und jeden einzelnen Fall erwogen werden, ob das Trinken oder Weitertrinken vom sittlichen, gesundheitlichen und wirtschaftlichen Standpunkt aus erlaubt ist. Das setzt freilich eine häufigere Anwendung von Verstand und Selbstbeherrschung voraus, als der Abstinent bedarf und viele Trinker besitzen, aber deshalb ist das Trinken überhaupt nicht zu verwerfen, sondern es ist eine allgemeine Erziehung des Verstandes und des Willens anzustreben, es ist mehr Aufklärung über die Gefahren der Getränke zu verbreiten; auch ist eine Verminderung der Versuchung vielfach nötig. Besonders ist zu betonen, wie außerordentlich verschiedenartig die Menschen nach Naturanlage, Geschlecht, Alter, Gesundheit, Stimmung u. s. w. auf das gleiche Maß des gleichen Getränkes reagieren; Frauen und namentlich Kinder können erheblich weniger vertragen als Männer, gut Genährte mehr als schlecht Genährte, in der frischen Luft Arbeitende mehr als Stubenhocker, Nachkommen gesunder, mäßiger Eltern mehr als Kinder von Eltern, die stark tranken oder an nervösen oder geistigen Störungen litten, u. s. w. Für Viele (für alle Kinder, für Nachkommen Trunksüchtiger, für manche geistig schwache, für Fachmänner der Trinkerrettung) empfiehlt sich in der That die völlige Enthaltung; die große Mehrzahl unserer Volksgenossen wird sie aber als ein übergroßes Opfer betrachten, dem der Gewinn für das eigene und das Gemeinwohl nicht entspräche. Denn wenn die meisten Empfehlungen von Wein, Bier und Branntwein auch auf Vorurteilen und Vorwänden oder auf Gewinnsucht aufgebaut sind, so läßt sich doch nicht leugnen, daß diese Getränke bei vorsichtigem Gebrauch auch gute und nützliche Wirkungen haben. Die über den ganzen Erdball und durch alle Jahrhunderte verbreitete Sitte, durch das eine oder andere berauschende Mittel Anregung, Beruhigung, Steigerung der Geselligkeit, Verbannung trüber und Erweckung fröhlicher Stimmung zu bewirken, scheint einem natürlichen Bedürfnis des Menschen zu entsprechen. Bisher haben die größten Erdenbürger mit sehr wenigen Ausnahmen sich dieser Mittel maßvoll bedient, obwohl ihnen die Trunksucht sowohl wie die Enthaltsamkeit bekannt war; sie müssen für die Erziehung nachfolgender Geschlechter maßgebend sein.

2. Zusammenhänge zwischen Erziehung und Unmäßigkeit. Daß die Erziehung auch dem Kampfe gegen den Mißbrauch geistiger Getränke gewidmet sein muß, hat besonders zwei Gründe. Erstens ist der Trunk ein so großes Übel, besonders ein so großer Schädiger aller Kultur, daß alle vorhandenen Mittel zu seiner Bekämpfung aufgeboten werden müssen. Hier ist nicht der Platz, die Verheerungen zu schildern, die die Unmäßigkeit anrichtet; Schriften, in denen das geschehen ist, werden von der Geschäftsstelle des Deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke gern namhaft gemacht und besorgt. Hier sei nur angedeutet, wie der Trunk in die Erziehung hineingreift. Am seltensten ist, daß der Lehrer selbst in dieser Beziehung ein Jünger des trunksüchtigen Basedow ist, immerhin kommt es noch zu oft vor, daß die Schüler unter Lehrern und Examinatoren leiden, welche nicht selten unter dem Einflusse der Getränke stehen. Häufig ist es schon, daß die Schüler der höheren Lehranstalten das Kneipenleben und die gelegentliche „Weinlaune" ihrer Erzieher bemerken und dadurch an Respekt ärmer werden oder in falschem Respekt die Schwächen ihrer Lehrer als vorbildlich ansehen. Auch die Eltern der Schüler nehmen oft Ärgernis an Sitten der Lehrer, die sie bei jedem anderen Stande in Ordnung finden würden, hierin vom Lehrer eine ähnliche Zurückhaltung fordernd wie vom Geistlichen. Wichtiger ist noch, daß viele Schüler Kinder oder Großkinder von Trinkern sind. Entweder wachsen sie deshalb in Armut und Schmutz unter falscher, oft grausamer Behandlung, ohne Achtung des Vaters oder der Mutter auf, oder wo auch das nicht der Fall ist, ist ihre geistige Veranlagung, ihre körperliche Entwickelung, ihr Nervenleben mangelhaft und abnorm. Das Schicksal dieser Kinder ist überaus traurig, sie sind zu allen möglichen Leiden und Verirrungen geneigt. „Mag

Digitized by Google

es ein Märchen sein, daß die im Rausche erzeugten Kinder erkranken: daß viele Räusche die Keimstoffe verschlechtern, ist kein Märchen. Zwergwuchs, Verkrüppelungen aller Art, Lebensschwäche, Irrsinn, Verbrechen ererben die Kinder der Säufer. Stumpfsinn, Roheit, allerhand leichtere nervöse Störungen der Kinder sind wahrscheinlich häufiger, als man denkt, eine Wirkung des Bacchusdienstes der Eltern. Das ist wohl die schlimmste Folge des Alkoholismus, daß er die Frucht im Keime verdirbt und langsam aber sicher die Rasse entarten läßt." Diese Worte des Leipziger Mediziners P. J. Möbius werden durch eine Untersuchung bestätigt, die Professor Demme in Bern, Direktor des Jennerschen Kinderhospitals, anstellte. Er verglich die Kinder in 10 Trinkerfamilien und 10 nüchternen Familien. Die ersteren hatten 57 Kinder, davon starben 25 in den ersten Lebenswochen, 6 waren Idioten, 5 blieben sehr klein, 5 litten an Epilepsie, 5 an angeborenen Krankheiten, nur 10 entwickelten sich befriedigend. Die 10 nüchternen Elternpaare hatten dagegen 61 Kinder, von denen nur 5 in den ersten Wochen starben, 6 das eine oder andere angeerbte Leiden hatten, 50 sich aber ganz normal entwickelten. Es liegt auf der Hand, daß das Werk der Erziehung durch die Trinkerkinder ungemein erschwert wird.

In gleichem Maße leidet die Jugendbildung darunter, daß viele Schulkinder die alkoholischen Getränke genießen. Es kommen grobe Auswüchse dieser Sitte vor, z. B. daß in den Großstädten von unvernünftigen Eltern die Kinder an Sonn- und Feiertagen von einer Kneipe in die andere bis tief in die Nacht mitgenommen werden, so daß sie am anderen Tage schlaff sind und auf die Dauer sittlichen Schaden leiden; auch ist es nicht unerhört, daß Kinder soviel Alkoholisches genießen, daß sie an offenbaren Säuferkrankheiten erkranken. Aber auch abgesehen von diesen Auswüchsen ist die Sitte verwerflich. Die Kinder bedürfen dieser Getränke nicht und vertragen sie nicht, sie leiden schon im Augenblick viel schlimmer darunter als Erwachsene. Viel ernster ist aber, daß durch verfrühte Gewöhnung in die Kinder die Neigung zu Wein, Bier und Branntwein gepflanzt und damit der Keim zur Trunksucht gelegt wird. Diese wichtige Erkenntnis ist ausführlich dargelegt in der Sammlung von 70 Gutachten deutscher Pädagogen und Ärzte, die ich unter dem Titel „Zum Schutz unserer Kinder" herausgegeben habe. (Verlag des D. V. g. d. Mißbrauch geistiger Getränke in Hildesheim.) Eins dieser Gutachten, das von Prof. Dr. Thomas, Direktor des Kinderhospitales in Freiburg i. B. lautet z. B.: „Ältere Kinder verlieren durch geistige Getränke die geistige Frische neben der körperlichen; sie werden frühreif, lernen ungenügend, werden blutarm. Ihr Charakter wird nicht selten verdorben; früher sanftmütig und lenksam, werden sie durch den Alkohol zornig, aufgeregt, unlenksam. Alkohol-Entziehung bessert sie. Hartnäckige Magen- und Darmkatarrhe, nervöse Störungen leichterer Art bis zu nächtlichem Aufschrecken und Aufschreien, Veitstanz und Epilepsie werden allein oder wesentlich durch Entziehung von Wein und Bier geheilt."

Daß viele Besucher der Gymnasien, Realschulen und anderen höheren Lehranstalten sich durch das Vorbild der Studenten oder auch der Eltern und Lehrer verleiten lassen, Trinkgelage zu veranstalten und Kneipverbindungen zu gründen, ist bekannt genug; mancher brave Junge fällt dieser Nachahmungssucht schon während der Schulzeit zum Opfer, d. h. er wird schlaff, träge, unehrlich, trotzig, verfehlt das Schulziel oder muß entfernt werden, oder er hat später unter der Gewohnheit und der Körperschwäche zu leiden, die er sich damals erworben.

Selbst wenn die Kinder kerngesund sind und wenn es gelingt, sie während der Erziehung vor dem Alkoholschaden zu behüten, sind die Erzieher doch nicht sicher, daß nicht der Trunk ihre ganze Arbeit vereitelt. Wenn der ehemalige Zögling ein Trinker und ständiger Kneipengast wird, so werden bald nahezu alle Ideale der Erziehung zerstört. Er wird faul und schwerfällig im Denken, büßt an Individualität ein; sein Interesse an Kunst und Wissenschaft vermindert sich, sein Geschmack vergröbert sich, alle feineren ethischen und ästhetischen Regungen schlummern ein, die sittliche Spannkraft erschlafft, der Egoismus wächst. Dies alles gilt auch für die, die niemals als Trinker gelten, die „mäßig roh, mäßig gemein" bleiben. Die körperliche Entwickelung des Trinkers ist nicht besser als die geistige.

Hierzu muß noch die Erwägung kommen, daß für die verschiedenartigsten Werke der Volksbildung nicht nur die Mittel reichlicher vorhanden, sondern auch das Interesse stärker wäre, wenn nicht das Wirtshausleben so viel Opfer an Geld, Zeit und geistiger Kraft verschlänge.

Digitized by Google

Fraglich könnte nur erscheinen, ob die Schulen und Lehrer gegen dieses Übel etwas Wesentliches ausrichten können. Auch diese Frage muß bejaht werden. Es ist oben angedeutet, daß der Mißbrauch geistiger Getränke doch zum großen Teil auf Mangel an Kenntnissen, Mangel an Intelligenz und Mangel an Willensstärke beruht; wenn wir in den verschiedensten Klassen und Berufen Nüchterne und Unmäßige neben einander finden und mit einander vergleichen, so werden wir diese Ursachen des Trunks häufig finden, wobei wir ja nicht zu leugnen brauchen, daß es auch andere (z. B. wirtschaftliche Gründe) giebt. Um die Unmäßigkeit auszurotten, bedarf man, wie bei aller übrigen sozialen Reformarbeit, vor allen Dingen eines besseren Menschenmaterials. Dieses aber muß in erster Linie die Erziehung liefern. Statt theoretisch auszuführen, was sie mit Hinsicht auf unseren Zweck anzustreben hat, sei im folgenden kurz geschildert, wie bisher diese Aufgabe in den für die Mäßigkeitsbewegung wichtigsten Ländern angefaßt worden ist.

3. Überblick über die bisherige Mäßigkeitsarbeit an der Jugend. In Amerika war 1891 in 30 der 38 Vereinigten Staaten obligatorischer Unterricht in Physiologie und Hygiene mit besonderer Rücksicht auf die Einwirkungen der berauschenden Getränke eingeführt. Der gleiche Unterricht wird auf Beschluß des Kongresses in allen Territorien erteilt, so daß sich also die höchste gesetzgeberische Versammlung der Vereinigten Staaten dafür erklärt hat. Auch hat sie durch ein Gesetz vom Jahre 1886 bestimmt, daß nach dem 1. Januar 1888 niemand die Berechtigung erhalten soll, an öffentlichen Schulen zu lehren, der nicht in Physiologie und Hygiene mit spezieller Berücksichtigung des Kapitels über die Eigenschaften der alkoholischen Getränke, so wie der Narkotika und deren Wirkungen auf den menschlichen Körper ein befriedigendes Examen abgelegt hat. Alle diese Bestimmungen sind auf Betreiben der Abstinenzpartei zurückzuführen, die auch darüber wacht, daß sie nicht tote Buchstaben bleiben. Damit nicht die Mäßigkeitssache in den Hintergrund geschoben würde, ist in 6 Staaten gesetzlich bestimmt, daß die Lehrbücher des Faches, die in die Hände der Schüler gelangen, in den Volksschulen ein Viertel ihres Raumes, in den höheren Anstalten mindestens 20 Seiten der Bekämpfung des Alkohols widmen müssen.

In Kanada und anderen britischen Kolonieen gelten ähnliche Bestimmungen. In Großbritannien selbst sind am wichtigsten die Kinder-Enthaltsamkeits-Vereine und die Extra-Schulstunden durch Redner der großen Temperenz-Vereine. Von solchen Kindervereinen, von denen einige ein halbes Jahrhundert bestehen, zählte man 1894 zusammen 20903 mit 2678670 jungen Mitgliedern und 60000 sich diesen widmenden Erwachsenen; die wichtigsten sind die „Hoffnungs-Scharen", die „Jugendtempel des Guttempler-Ordens", die „jungen Rechabiten", die „jungen Söhne des Phönix" u. s. w. Zu beachten ist, daß die englischen Kinder viel selbständiger und darum für das Vereinsleben reifer sind als die deutschen, und unter dem Trunke auch noch mehr zu leiden haben. Die Redner, die in die Schulen geschickt werden, halten dort nach den Schulstunden kurze Vorträge ($^1/_2$—1 Stunde), die sie durch chemische Experimente, farbige statistische Wandtafeln u. dergl. geschickt beleben. Oft werden die Kinder aufgefordert, den Inhalt dieser Vorträge aus dem Gedächtnis niederzuschreiben; die besten Arbeiten werden mit Preisen gekrönt. So hat die Bank of Hope Union 1888—1892 solche Vorträge in über 10000 Schulen vor über 1 Million Schulkindern halten lassen; 1892 sandten 144000 Kindern Aufsätze ein; im selben Jahre verbreitete sie über 1 Million Schriften an Kinder. Ähnlich arbeitete die Nat. Temperance League und andere Vereine. Besonders war man auch stets bemüht, die Lehrer für die Sache zu gewinnen; auch das geschieht durch Vorträge, Vereine, Schriften und Preisaufgaben. Es fehlt nicht an Lehr- und Schulbüchern für die Alkoholkunde, verfaßt von Richardson, Forster, Makely u. a.

In Schweden ist durch einen Beschluß der Kammern von 1891 und durch königliche Verfügung von 1892 die Hygiene und besonders der Unterricht über die Gefahren des Alkohols als obligatorisches Schulfach eingeführt. Auch das neue Schulgesetz Norwegens macht die Volkshygiene zum obligatorischen Unterrichtsfach seit 1896. In Schweden besteht auch seit Juli 1891 eine „schwedische Abteilung der Enthaltsamkeitsvereine nordischer Lehrer", die nach dem Vorbilde des finnländischen „Lehrervereins für Hygiene und Nüchternheit" gegründet ist. In Dänemark hat vor einigen Jahren das Ministerium 500 Kronen zur Herausgabe einer Alkoholkunde für Lehrer bewilligt; sie ist 1894 erschienen und an die

Digitized by Google

Lehrer verteilt; Verfaſſer ſind der Arzt M. Larſen und der Lehrer Trier. Eine Vereinigung der abſtinenten däniſchen Lehrer iſt im Juli 1897 gegründet. Ihr Urheber, Lehrer C. Wagener in Sabro bei Mundelstrup, iſt ein vorzüglicher Kenner des Gegenſtandes.

In Holland beſtehen ſeit 1892 Propaganda-Klubs von Lehrern zur Gewinnung ihrer Kollegen für die Enthaltung von Branntwein oder vom Alkohol überhaupt und zur Förderung der Mäßigkeitsſache durch den Unterricht. (1896 : 368 Mgl.) Sie machen gute Fortſchritte; bisher verwerfen ſie die Bildung von Kinder-Enthaltſamkeitsvereinen und die Abnahme von Gelübden.

In Belgien, wo der Trunk vielleicht am ärgſten wütet, erließ im September 1887 der Oberſchulinſpektor der Provinz Limburg, F. A. Robyns in Haſſelt, eine Aufforderung an ſeine Schulinſpektoren, ſie möchten die Lehrer ermuntern, der Jugend Abſcheu vor der Trunkſucht einzuflößen und unter den Schulkindern Mäßigkeitsvereine zu gründen. In dieſen Vereinen ſeien diejenigen Kinder über 11 Jahren zugelaſſen, die ſich auf Ehre, jedoch freiwillig verpflichteten, bis zu ihrem 20. Jahre ſich des Branntweins zu enthalten und Wein und Bier nur mäßig zu gebrauchen. Nach Verlauf eines Jahres beſtanden 107 ſolcher Kindervereine; 1892 richtete das Miniſterium des Innern und des öffentlichen Schulunterrichts (de Burlet) ein Rundſchreiben an alle Schulinſpektoren des Landes, wodurch die Nachahmung des Limburger Beiſpiels anempfohlen wurde. Anfang 1896 hatten von 3940 öffentlichen oder unterſtützten Privatſchulen 1833 einen Temperenzverein; 34 158 Schüler waren Mitglieder, d. h. 33 vom Hundert der mindeſtens 11 Jahre zählenden. Das Werk iſt auch auf die Seminare und Gymnaſien, auch auf die Wohlthätigkeits- und Beſſerungs-Anſtalten ausgedehnt; es erſcheint eine eigene Zeitſchrift für die Kinder in zwei Sprachen („Morgenſter", Étoile du matin). Auf die Kindervereine ſollen ähnliche Vereine der Erwachſenen aufgebaut werden. Ein Geſetz vom 15. Sept. 1895 macht die Hygiene zum obligatoriſchen Schulfach, die Alkoholfrage ſoll dabei beſonders bevorzugt werden.

In Frankreich hat die Unterrichtsverwaltung ſeit 1895 der Sache große Aufmerkſamkeit zugewandt, ärztliche Vorträge werden in Pariſer Schulen gehalten, Wandbilder von Dr. Galtier-Boiſſière in Schulen aufgehängt, ein Schulbuch „Die Gefahren der Trunkſucht" von Steeg iſt eingeführt, und namentlich werden viele Schüler-Enthaltſamkeitsvereine gebildet. Die 1896 von Dr. Legrain in Ville-Evrard gegründete Société contre l'usage des boissons spiritueuses hat als Hauptaufgabe, Schulſektionen zu gründen, deren Mitglieder ſich der ſtarken Getränke enthalten. Ein Blatt für dieſe Kinder erſcheint ſeit 1897.

In der Schweiz iſt die Enthaltſamkeitsbewegung ſeit einem Jahrzehnt ſehr ſtark. Im Juni 1893 iſt auf Veranlaſſung der Vereine zum Blauen Kreuz ein „Manuel de Tempérance" erſchienen, preisgekrönte Arbeit des Lehrers Jules Denis in Genf; eine deutſche Ausgabe iſt von Pfarrer Marthaler in Bern beſorgt. Das Buch iſt durch die Kantonsregierungen an die Lehrer verbreitet, es enthält einen kurzen Unterricht über die ganze Alkoholfrage, danach Diktate, Rechenexempel, Gedichte, Leſeſtücke, alle mit der Tendenz, vor den geiſtigen Getränken zu warnen. Die Regierung von Baſel-Land z. B. hat die Lehrer aufgefordert, wenigſtens 6 Schulſtunden auf dieſen Unterricht zu verwenden. Denis hat kürzlich auch Wandtafeln über „Vernünftige Ernährung" hergeſtellt, die ſich beſonders gegen die Alkoholgetränke wenden; Genfer Profeſſoren verdanken wir mediziniſche Wandtafeln, die die zerſtörende Wirkung des Trunkes auf die einzelnen Körperteile gut anſchaulich darſtellen. Dieſe Wandtafeln ſind in vielen Schweizer-Schulen angeſchafft. Schon 1885 iſt übrigens in Zürich ein Katechismus der Temperenz für Kinder erſchienen; von ſeiner Benutzung iſt mir nichts bekannt geworden. Wie an den Univerſitäten, ſo giebt es auch an den Gymnaſien Vereine für volle Enthaltſamkeit; in 7 Sektionen zählte ihr Verband „Helvetia" 1896: 60 Mitglieder. Die Schulkinder ſind von den Guttemplern organiſiert, die in ihren Kinderlogen etwa 300 Mitglieder zählen; in der franzöſiſchen Schweiz giebt es einen beſonderen Jugend-Enthaltſamkeitsverein „L' Eſpoir", 1893 begründet, 1896 auf 1417 Mitglieder angewachſen.

In Deutſchland finden wir ſchon im 18. Jahrhundert ein Beiſpiel für gute Mäßigkeitsbelehrung in dem vermutlich von Dr. Fauſt verfaßten „Entwurf zu einem Geſundheits-Katechismus für die Kirchen und Schulen der Grafſchaft Schaumburg-Lippe", der in verbeſſerter Auflage 1793 zu Bückeburg erſchienen iſt. Als 1838—48 eine ſtarke Enthaltſamkeits-

Digitized by Google

bewegung gegen den Branntwein namentlich in Norddeutschland sich ausbreitete, fand sie bei den Lehrern besonderes Verständnis und viele von ihnen predigten auch in der Schule den neuen Kreuzzug. 1844 verteilte der preußische Kultusminister Eichhorn 30 000 „Aufrufe an den deutschen Lehrerstand, sich der Mäßigkeitssache anzunehmen." Auch Kinder-Enthaltsamkeitsvereine wurden gebildet, der erste 1843 von Kaplan Seling aus Osnabrück zu Wellingholzhausen; schon 1845 zählten diese „Hoffnungsscharen" allein in den Orten, wo Seling geredet hatte, 30 000 Köpfe. Oft kam es vor, daß alle Schulkinder den Mäßigkeitsrednern, z. B. dem begabten Freiherrn v. Seld zugeführt wurden und nach dessen flammenden Worten durch Handaufheben Enthaltsamkeit vom Branntwein gelobten. Nur ein sehr kleiner Teil hat das Gelübde gehalten.

In der neuen Mäßigkeits- und Enthaltsamkeitsbewegung (seit 1884) haben die Guttempler wieder Kindervereine gebildet, doch haben sie weder im Publikum noch bei den Lehrern damit viel Anklang gefunden. Der Deutsche Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke hat besonders seit 1893 sich an die Lehrer und Unterrichtsbehörden gewandt. 1894 veröffentlichte er die von ihm hervorgerufene Preisschrift. „Die Schule, der Lehrer und die Mäßigkeitssache" von H. Droste, die bereits in 30 000 Stück verbreitet ist und deren Winke in mehreren neuen Schulbüchern bereits befolgt sind. Zahlreiche Lehrervereine und Konferenzen wurden veranlaßt, Vorträge über den Gegenstand anzuhören und die Mitarbeit der Schule am Kampf gegen den Trunk wurde in den letzten Jahren erheblich mehr erwogen als früher. Der österreichische Verein gegen Trunksucht folgte dem deutschen Beispiel und krönte eine Arbeit von Dr. v. Kraus mit einem Preise. In den deutschen Enthaltsamkeitsvereinen sind die Lehrer stark vertreten, seit 1896 giebt es auch einen besonderen Lehrer-Enthaltsamkeitsverein mit etwa 50 Mitgliedern unter Vorsitz von J. Petersen in Kiel; sein Organ ist der „Deutsche Guttempler". Auch der Bund deutscher Frauenvereine hat 1895 und 1896 für die Einführung des Mäßigkeits-Unterrichtes, besonders in Kinderhorten und ähnlichen Anstalten agitiert. An die Gymnasien sind die deutschen Mäßigkeitsvereine noch wenig herangetreten, an den Universitäten ist in den letzten Jahren hier und da ein Anfang gemacht, die Studenten am Kampf gegen den Trinkzwang zu beteiligen.

Litteratur: In deutscher Sprache: H. Droste, Die Schule, der Lehrer und die Mäßigkeitssache. Preisgekrönte Abhandlung. Hildesheim 1894. 8°. 31 S. — Temperenz-Handbuch für Primar- und Sekundarlehrer, von Jules Denis, Lehrer in Genf. Deutsch v. H. Marthaler, Pfarrer in Bern. Bern, Agentur d. Blauen Kreuzes, 1895. 8°. 160 S. — Die Folgen der Trunksucht. Ein Katechismus für die Jugend. Preisschrift. Zürich 1885. 12°. 22 S. Wahrscheinlich vergriffen. — Dr. W. Bode, Zum Schutz unserer Kinder vor Wein, Bier und Branntwein. Hildesheim 1894. 8°. 48 S. — Entwurf zu einem Gesundheits-Katechismus für die Kirchen und Schulen der Grafschaft Schaumburg-Lippe. 8°. 64 S. Bückeburg, verb. Aufl. 1793. (von Dr. Faust?) — Wie kann durch die Schule dem zur Unsitte gewordenen Mißbrauche geistiger Getränke entgegengewirkt werden? Preisgekrönte Studie von Viktor v. Kraus. Wien, C. Graser, 1895. 8°. 42 S. — Jugend und Lebensfreude ohne Alkohol. Der reiferen Jugend gewidmet von W. Weiß, Sekundarlehrer. Leipzig 1896. 8°. 16 S. — Über den Alkohol und seine Wirkungen, von M. Larsen und B. Trier. Mit Unterst. d. dänischen Staatsregierung für die Schullehrer Dänemarks herausgeg., deutsch von E. Frandsen. Wien 1894. 8°. 47 S. — Über Schüler-Verbindungen, von Dr. Franz C. Müller, Nervenarzt in München. München 1895. 8°. 16 S. — Tafeln „Vernünftige Ernährung" von Denis, deutsch von Kalle. Hildesheim 1897. Französisch: Alcoolisme chez l'enfant par Dr. A. Combe, Lausanne. 8°. 32 S. — Les Dangers de l'alcoolisme, par Jules Steeg, inspecteur général de l'instruction publique (Schulbuch für die Écoles élementaires et cours d'adultes). Paris, F. Nathan, 1896. 8°. 156 S. — Edmond Vaslet, Petit Manuel de Tempérance. Adopté par le conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire en Belgique. Brüssel, 7. Aufl. 1895. 16°. 30 S. — J. Denis, Manuel de Tempérance à l'usage des instituteurs primaires et secondaires. Ouvr. conronné. Genf 1890. 8°. 160 S. u. Tafeln. In englischer Sprache: F. R. Cheshire, The Scientific Temperance Handbook. For Temp. Teachers and Senior Classes, London. — John Ingham, A Temperance Reading Book, London. — Alice Price, The Child's Guide to Temperance, London. — Dr. B. W. Richardson, Drink and Strong Drink. A. Series of Readings for Schools and Families, London. — Ders., The Temperance Lesson Book. 46. Tausend, London. — D. J. J. Ridge, The Temperance Primer, London. — Dr. W. Th. Smith, Prof. of Physiology, Primar of Physiology and Hygiene. A. Text-Book for primary Classes, with special Reference to the Effects of Stimulants and Narcotics on the Human System. New York, Cincinnati, Chicago. (In den amerikanischen Schulen eingeführt.) — United Kingdom Band of Hope Union, Annual Report 1892/93. London. 8°. 53 S. — Ch. Wakely, The Temperance Manual for the Young. London. 8°. 16 S. 2 Taf. Zu näherer Auskunft ist bereit der Berichterstatter.

Hildesheim. **W. Bode.**

Digitized by Google

Mißgunst

Mißgunst und Neid sind Zwillinge, empfangen, geboren und erzogen von einer Mutter, der Selbstsucht. Beide sind erfüllt von den Gesinnungen des Übelwollens, der Herzenshärte und der Unbilligkeit, beide werden von Feindseligkeit und von Leid über fremdes Wohlergehen beherrscht. Während jedoch das Hauptkennzeichen des Neides Leid über fremde Vorzüge ist, offenbart sich die Mißgunst besonders als Leid über fremden Besitz und fremde Freude. In seinem „Handbuch der psychischen Anthropologie" (1829) unterscheidet H. B. von Weber die Mißgunst vom Neide folgendermaßen: „Mißgunst ist Mißvergnügen darüber, daß der andere ein gewisses Gut besitzt, obschon man es selbst nicht gerade zu haben wünscht. Verbindet sich aber mit Mißgunst das Verlangen nach dem Besitze des Guts, so entsteht Neid" (S. 337). Da dieses Mißvergnügen das ganze Seelenleben gefangen hält, widerstandslos über die anderen Seelengebilde dauernde Herrschaft gewinnt und durch seine ungestüme Heftigkeit thät- und geschickebestimmend für den Menschen wird, muß man die Mißgunst den Leidenschaften beizählen. In einzelnen Fällen behält Mißgunst das Gepräge der Selbstquälerei, in den weitaus meisten aber vergesellschaftet sie sich mit einer Menge anderer schlimmen Neigungen, mit Schelsucht und Schmähsucht, Verleumdung, Ränkeschmiederei, Eifersucht, Schadenfreude und Habgier, absichtlich oberflächlichem Urteilen, Mäkelsucht (s. diese). Ihre Beziehungen zur Späherei und ihre Heftigkeit schildert Goethe treffend in den Worten:

„Mißgunst lauert auf,
Schnell regt sie Vog auf Woge, Sturm auf Sturm" (Gesamtausgabe 1, 79).

Sittlich verwerflich ist sie, weil sie den Vorschriften des Wohlwollens, der Billigkeit und der gerechten Wertung irdischen Besitzes widerspricht, außerdem aber ausgeprägt widergesellschaftlich wirkt. Dieses offenbart sich ebenso deutlich in der wortreichen Mißgunst, die unter der Form der Beglückwünschung ihr Unwesen treibt, wie in der stummen, die ihrem Träger heimlich das Innere zerfrißt. Nur kleinliche, unfähige und kraftlose Naturen geben der Mißgunst Raum; der Charakterstarke wird nicht von ihr in Fesseln geschlagen. Deshalb neigen auch Weiber mehr zur Mißgunst als Männer. Die Hauptschuld an der Entwickelung der Mißgunst im Kindesherzen ist der Familie zuzuschieben; still und unmerklich überträgt sich mißgünstige Gesinnung von den Eltern auf die empfänglichen Kinderseelen, und nur da, wo frühzeitig durch strenge Zucht des Geistes und Gemüts die Festigkeit des Wollens begründet wird, vermag sie nicht Wurzel zu schlagen. Wie bei allen Kinderfehlern laufen auch alle Anweisungen zur Bekämpfung der Mißgunst auf den Grundsatz der Selbstzucht hinaus, die in der Charakterstärke der Sittlichkeit ihren Höhepunkt erreicht. Gedanke, Gefühl und Wille, der ganze Gesinnungkreis, müssen sorglich gepflegt und bebaut werden, wenn dieses Unkraut mit Stumpf und Stiel ausgerottet und das Seelenleben durch Belehrung und Gewöhnung von der Sonnenwärme des Wohlwollens und der Billigkeit erfüllt werden soll. Wie immer und überall wirkt auch hier Belehrung nur dann erfolgreich, wenn sie in dem Augenblicke geboten wird, wo sie das Gemüt des Zöglings offen findet; Belehrung bei leerem Herzen schafft bloß Gedächtniswerk. Mit besonderem Nachdrucke sei darauf hingewiesen, daß, wie schon Niemeyer empfiehlt, eines der besten Gegenmittel gegen Mißgunst die Gewöhnung an Bedürfnislosigkeit und Genügsamkeit, die Grund- und Nährwurzeln der Zufriedenheit sind, gepriesen werden muß.

Litteratur: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung u. s. w. — H. B. von Weber, Handbuch der psychischen Anthropologie. — Ziller, Philosophische Ethik.

Leipzig. Gustav Siegert.

Mißtrauen

„Das Mißtrauen ist die schwarze Sucht der Seele," sagt H. von Kleist in der „Familie Schroffenstein." Mit diesen Worten kennzeichnet er treffend die verhängnisvolle Bedeutung des Mißtrauens für die gesamte Entwickelung des Seelenlebens. Ist es doch das gerade Gegenteil von Aufrichtigkeit und Liebe, den Nährquellen der sittlichen Freiheit und den Grundlagen des sittlichen Charakters. Dem Wortsinne nach heißt mißtrauen so viel wie übel trauen, nicht vertrauen. Innere und äußere Vereinsamung ist die Folge dieser Denkweise; die mit ihr naturgemäß verbundene Neigung zur Zurückhaltung, Verschlossenheit und Ungeselligkeit steigert sich unter der Wucht schlimmer Erfahrungen zur Widergeselligkeit und Menschenverachtung (Misanthropie). Überall wittert der Mißtrauische List und Betrug.

Digitized by Google

heimliche oder offene feindselige Einmischung in seine persönlichen Verhältnisse. Daher die Verwandtschaft des Mißtrauens mit dem Verfolgungswahne! Ein gewisses Maß von Mißtrauen gehört zur bewußten Beurteilung des inneren Menschen und aller Welt- und Lebensverhältnisse; ohne dieses der Vorsicht verschwisterte Mißtrauen, ohne diese Fähigkeit, dem eigenen Seelenleben wie dem gesamten Weltbestande kritisch gegenüberzutreten, wäre weder Selbsterkenntnis und Selbstzucht, noch Welterkenntnis und Weltbeherrschung, kurz: kein persönliches und kein menschheitliches Vorwärtsschreiten möglich! Ist so das im ehrlichen Zweifel sich äußernde Mißtrauen eine Fortschrittsmacht ohnegleichen, so wird das die geistige und sittliche Persönlichkeit zerfressende, vom Argwohn beherrschte, zur Zweifelsucht ausgeartete Mißtrauen zu einem furchtbaren Hemmnisse und Hindernisse der Seelenentwickelung und zehrt, wie der Mehltau die Säfte der Pflanze, die Kräfte aus all den zarten Keimen und Trieben, aus denen Ideen und Ideale hervorsprießen sollen. Mit Recht behauptet Lichtenberg: „Der Mißtrauische besitzt die Fertigkeit, gleich dem Hypochonder, aus jedem Vorfalle des Lebens eine gewisse Menge Gift für das eigene Herz zu saugen.“ Die entsetzlichste Folge dieser Geistes- und Gemütsverfassung offenbart sich in der Schwächung bezw. Lähmung des Willens, in der Vernichtung des Selbstvertrauens, die als Mutlosigkeit (s. dort) die sittliche Persönlichkeit zu zerstören geeignet ist. Mißtrauen macht aber nicht nur mutlos, sondern auch finster, argwöhnisch, erbittert, listig, verschlagen, hinterhältig, mäkelsüchtig (s. Mäkelsucht) zornig, leidenschaftlich, verleumderisch, welt- und menschenfeindlich. Ehrgeiz und Mißtrauen hat Lichtenberg immer beisammen gesehen. Die Ursachen des Mißtrauens können sein: harte, ungerechte Behandlung, herbes Mißgeschick, schwere Enttäuschungen, überscharfe Verstandesthätigkeit, überspannte Phantasie, körperliche Schwäche und Kränklichkeit, ererbte oder erworbene Minderwertigkeit des geistigen Lebens, Seelenstörung. Mit Vorliebe werfen sich Melancholiker dem Mißtrauen in die Arme. Naturen, die sich der eigenen Kraft bewußt sind, neigen selten zu Mißtrauen, schwächliche und furchtsame ergeben sich ihm leicht. („Mißtrauen die verschnittene Leibwache der Schwachen.“ Benzel-Sternau.) Eine Erziehungsweise, die Kleinmeisterei, Spähertum und Angeberei als Stützen der äußeren Ordnung, der Regierung, betrachtet und, wie die Pädagogik der Jesuiten, organisatorisch verwertet, sät Mißtrauen in die Herzen der Zöglinge und verdirbt deren Charakter schon in den zartesten Anfängen. Für die erzieherische Behandlung des Mißtrauens dürften folgende Sätze als maßgebend zu betrachten sein: 1. Verhüte, daß die Entschlossenheit, mit der eigenen, selbständigen Besserung anzufangen, verloren gehe, sonst ist der Zögling verloren! 2. Sorge, daß alles erzieherische Thun auf die Klärung der Begriffe und die Stärkung des Wollens gerichtet und vom Geiste der Wahrhaftigkeit und Liebe durchweht sei! 3. Gewinne den Zögling für edle Freundschaft mit Gleichdenkenden, damit er am Freunde für die Gesellschaft, für die Menschheit genese! 4. Überzeuge ihn, daß Menschenkenntnis wohl Mißtrauen erwecken, aber auch heilen kann, und schärfe ihm ein, daß man Vorsicht üben könne, ohne die Menschen zu meiden, ohne ihnen zu mißtrauen, ohne sie zu verachten. (Lichtenberg: „Halte den Menschen weder für zu gut, noch für zu böse!“ Platen, Lebensregel Nr. 71: „Traue lieber zu sehr, als daß du mißtraust. Glaube nicht mit La Rochefoucauld und seinen Nachfolgern, daß alle Menschen und alle ihre Worte und Thaten bloß von ihrem Vorteil regiert werden, wenn du dir anders selbst uninteressierte Handlungen zutraust.“) 5. Stärke sein Selbstvertrauen und belehre ihn, wie er Mißgeschick und Unheil, das Mitmenschen über ihn verhängen, als Mittel der sittlichen Festigung benutzen kann! Goethe: „Sobald du dir vertraust, weißt du zu leben!“

Litteratur: Lichtenberg, Ausgewählte Schriften. — Feuchtersleben, Diätetik der Seele. — Ziller, Philosophische Ethik. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid

1. Einleitung. 2. Sympathie und Antipathie. 3. Mitgefühl. 4. Mitleid. 5. Bedingungen desselben, selbsterlebtes Leid, Äußerung des Leides, Verständnis dieser Äußerungen, Phantasie für fremdes Leid. 6. Hindernisse des Mitleids. 7. Sittlicher Wert des Mitleids. 8. Mitfreude. 9. Litteratur. 10. Erziehung zum Mitgefühl.

1. Einleitung. Gleichwie unsere Erde und alle Planeten sich nicht allein um ihre eigene Achse bewegen, sondern auch noch um einen anderen Mittelpunkt außerhalb ihrer selbst, um die Sonne, so dreht sich unser

Digitized by Google

geistiges Leben nicht bloß um sich selbst, seine Sorgen, Freuden und Interessen, sondern zugleich um anderer Leid und Freude. Und gleichwie im Weltall alle Harmonie auf dem richtigen Verhältnis der beiden Bewegungen um sich und um andere beruht, so besteht die Harmonie des Menschenlebens auf dem rechten Verhältnis der beiden so natürlichen, einander entgegengesetzten und doch einander ergänzenden Triebe: dem Selbstgefühl und dem Mitgefühl. Der Mensch würde in den engherzigsten Egoismus versinken, wenn er nur sich selbst zum Mittelpunkt alles seines Fühlens und Wollens machte, wenn er nicht zugleich auch fremdem Wohl und Wehe ein teilnehmendes Herz entgegenbrächte.

2. Sympathie und Antipathie. Und ganz unwillkürlich regt sich das Mitgefühl in uns allen, regt sich oft genug wider Willen selbst im Herzen des grundsätzlichen Egoisten. Ja wir vermögen es überhaupt kaum, eine fremde Person auch nur anzusehen, ohne daß dies Anschauen von leisen Gefühlen der Antipathie oder Sympathie begleitet würde. Und was ist es, warum manche Person uns gleich beim ersten Anblick abstößt oder doch ein gewisses Mißfallen erweckt, uns kritisch stimmt? Dagegen eine andere uns anmuthet, und das Gefühl einflößt, dieser Person könntest du gut sein? Sind es gewisse Züge der Physiognomie, ist es der Klang der Stimme, sind es Haltung, Bewegung, Manieren, die uns an andere uns werte Personen erinnern, oder liegt sonst etwas in dem ganzen Wesen, das uns eine gewisse Wahlverwandtschaft ahnen läßt? Dies alles und noch vieles andere spielt in uns unbewußt durcheinander und schlingt um uns ein gewisses Band der Sympathie oder stößt uns ab. Man rühmt nun zwar die Richtigkeit und Unbefangenheit des ersten Blickes, aber man weiß auch, wie sehr wir uns dabei täuschen können, wie bedenklich es ist, sich solch unbestimmten Gefühlen unbewacht zu überlassen, wie geschäftig solch vorgefaßte Meinungen sind, die wahre Würdigung anderer zu verhindern.

3. Mitgefühl. Von den Gefühlen der Sympathie und Antipathie im allgemeinen unterscheidet man die besonderen sympathetischen oder antipathetischen Gefühle, das Mitgefühl, Mitleid und die Mitfreude.

Bei den Gefühlen der Antipathie und Sympathie im allgemeinen geht nicht der Zustand der Lust oder Unlust, den die andere Person hat, auf uns über. Vielmehr sind wir es, deren Zustände, Eindrücke und unentwickelten Gefühle der anderen Person beigelegt, angedichtet, auf sie projiziert werden. Wir sind dabei im Grunde genommen nicht mit der anderen Person beschäftigt, der wir die Prädikate angenehm oder unangenehm beilegen, wir sind dabei vielmehr mit uns selbst, mit unserem eigenen Mögen und Nichtmögen beschäftigt.

Anders beim Mitgefühl, hier überträgt sich ein fremder Gemütszustand, fremdes Leid oder fremde Freude auf uns, es spiegelt sich in uns, so daß wir es als unseren eigenen Zustand empfinden. Und zwar handelt es sich hierbei nicht um die Person als Ganzes, um ihren Gesamteindruck, wie bei der Sympathie und Antipathie im allgemeinen, sondern es sind immer bestimmte, einzelne Lust- oder Unlustgefühle, die sich als solche auf uns übertragen.

Die Thatsache solcher Übertragung ist allgemein bekannt. Jeder weiß und erfährt es täglich, daß wir unwillkürlich bei Wahrnehmung fremder Gemütszustände dieselben in uns nachbilden, sie in uns aufnehmen, zu unseren eigenen Gefühlen machen, so daß wir annäherungsweise dieselbe Lust oder Unlust fühlen wie der, in dessen Seele das Gefühl zunächst entstanden ist. Das Mitgefühl hat die beiden Formen: des Mitleides und der Mitfreude.

4. Mitleid. Leichter als Freude überträgt sich fremdes Leid auf uns. Wird es auch selten soweit gehen, wie da, wo ein Mann beim Nachhausekommen seinem Kinde aus Versehen den Finger mit der Thür quetschte und dann wochenlang selbst Schmerz in dem eigenen entsprechenden Finger fühlte. Aber daß einem der Mund wässert, wenn man einen anderen in einen sauren Apfel beißen sieht, daß ängstliche Personen andeutungsweise die Bewegungen eines Seiltänzers nachmachen, für den sie besorgt sind, das sind sehr gewöhnliche Beispiele, wie selbst körperliche Zustände anderer sich auf uns übertragen.

Indeß in der Regel findet der Schmerz nur als geistiger Zustand, als Gefühl, losgelöst von dem leidenden Körperteile des anderen in uns Wiederhall.

Wie ist nun eine solche Übertragung fremden Leides auf uns selbst möglich? Wenn eine Glocke auf ihren Ton geprüft werden soll, so wird sie nicht angeschlagen, sie muß selbst ihren Ton angeben. Auf einem flötenartigen Instrument wird dicht unter der Glocke die Ton-

Digitized by Google

leiter geblasen, kommt dabei der Ton, auf welchen die Glocke gestimmt ist, so beginnt sie plötzlich wie geisterhaft von selbst zutönen. Sie ist stumm, solange andere Töne erklingen, sie klingt mit bei dem Tone, auf den sie gegossen ist. So wird fremde Stimmung, fremdes Leid Wiederhall in uns finden, wenn wir selbst dieses Leid bereits in uns tragen also aus eigener Erfahrung kennen. Das Mitgefühl beruht also auf der Reproduktion. Die Wahrnehmung anderer Leiden an Menschen oder Tieren reproduziert in uns selbst analoge bereits erfahrene Empfindungen und Gefühle. Freilich müssen wir solche oder ähnliche Zustände in uns schon erlebt haben, sonst ist eine Reproduktion nicht möglich. Auf diese Weise kann Mitleid auch in den Tieren entstehen, wie ja zuweilen Tiere sich hilfloser Wesen annehmen.

Selbsterlebtes Leid das ist also die erste Voraussetzung für die Entstehung des Mitleids. Das hört man ja auch so oft: wer es nicht selbst erfahren hat, kann mir es nicht nachempfinden. Darum heißt es im Gesetz Moses (2 Mos. 23, 9) die Fremdlinge sollt ihr nicht unterdrücken, denn ihr wisset um der Fremdlinge Herz, dieweil ihr auch seid Fremdlinge in Egyptenland gewesen. Darum will Saladin (in Nathan dem Weisen) zum Schatzmeister einen Bettler ernennen, denn nur ein Bettler wisse, wie einem Bettler zu Mute sei, nur ein Bettler habe gelernt, mit guter Weise Bettlern zu geben. „Löst die Erinnerung des gleichen Schicksals nicht ein sonst verschlossenes Herz zum Mitleid auf?“ (Iphigenie).

Das Unglück pflegt meistens noch eine traurige Begleiterin zu haben, nämlich das Mißtrauen, den so oft völlig ungegründeten Argwohn, als verstehe der Glückliche den Unglücklichen nicht, könne sich nicht in seine Lage versetzen und darum ihm nicht nachfühlen. Aber wer in gleicher oder ähnlicher Lage, wie wir war oder ist, dem schließt man sich an und auf, dem traut man zu, daß er uns versteht und Mitleid mit uns hat. Nun für diese Bedingung des Mitleids, für eignes Leid sorgt ja das Leben. Keiner bleibt davon verschont. Keinem, der menschliches Angesicht trägt, wird der dornenvolle Acker dieser Erde zu einem Paradiese.

Es müssen aber noch andere Bedingungen hinzukommen: das fremde Leid muß auch geäußert, und diese Äußerungen müssen verstanden werden.

Wo keinerlei Äußerungen des Schmerzes stattfinden, da kann derselbe auch keinen Wiederhall in uns wecken. Darum kann der stoische Weise niemals Gegenstand des Mitleids sein. Dem Ideal nach steht dieser Weise über allen Affekten insbesondere des Leides in apathischer Ruhe da. Am wenigsten soll er, falls in ihm die Regungen von Schmerz und Freude noch nicht ganz erstorben wären, Äußerungen dieser Affekte geben. Niemand soll ihm seine Stimmung anmerken, immer soll er dasselbe Gesicht zeigen. Darum wird auch niemand mit ihm fühlen können, höchstens ein tiefer Blickender, der das geheime Ringen der Seele nach der zur Schau getragenen Fassung durchschaut. Aber freilich nichts liegt auch einem solchen Weisen ferner, als Mitleid erregen, zu wollen, ebensofern als solches zu zeigen. Denn Mitleid gilt ihm für ein Zeichen unmännlicher Seelen. Der Stolze verschmäht das Mitleid. Der Eitle sucht es zu erregen. Mancher aber ist zu stolz, um eitel zu sein. Darum ist der stoische Weise auch kein Held für ein Trauerspiel, er würde bei den Zuschauern keine Teilnahme wecken.

So wo die Äußerungen des Schmerzes fehlen. Das Gegenteil davon ist wohl die Unbefangenheit des Kindes. Das giebt sich, wie es ist, und äußert, was in ihm vorgeht. Darum erweckt es auch so leicht das Mitleid in anderen. Wer wüßte nicht, wie Bettler dies benutzen. Wie gern schützen und schieben sie ein leidendes Kind vor, um Mitleid zu erregen; denn — so meinen sie — wer könnte ein leidendes, bittendes Kind teilnahmlos ansehen. Darum ist auch in unserer Sprache der Ausdruck: mein Kind, meine Kleine geradezu ein Kosenamen geworden. Und nicht allein bei uns. Es ist gewiß ein zarter Zug eines sonst rohen Naturvolkes der Südsee, daß es mit ein und demselben Worte Liebling und kleiner Bruder bezeichnet. Will jemand seinen Freund, will ein Mädchen ihren Bräutigam anreden, so sagt man: mein kleiner Bruder, das heißt: mein Liebling.

Weiter wie es nötig ist, daß der Schmerz sich äußere, so müssen diese Äußerungen auch verstanden werden. Sicherlich beruht der Mangel an Mitgefühl mit den Tieren, die so häufig vorkommende Tierquälerei gar oft darauf, daß das Tier seinen Schmerz entweder überhaupt nicht äußert, oder daß dergleichen Kundgebungen nicht verstanden werden. Darum zerzupfen zuweilen ganz harmlose Kinder eine

Digitized by Google

Fliege oder einen Käfer. Darum die ſo häufige Mißhandlung unſerer Zugtiere. Sie bleiben im Schmerz teils ſtumm, teils werden ihre Gebärden nicht verſtanden.

Sonſt freilich redet der Schmerz wenigſtens der Menſchen eine ſehr verſtändliche Sprache. Der berühmte Afrikareiſende Stanley betrachtete einſt einen beſonders niedrig ſtehenden, ſchmutzigen Volksſtamm Afrikas und ſtellte Erwägungen an, ob das wohl auch Menſchen ſeien — da, erzählt er, fällt plötzlich eine Stange um und verwundet einen meiner Leute, ſofort hörte man die Weiber ein ſo unbeſangenes Geſchrei echten Mitleides ausſtoßen, und ihr Geſichter drückten ein ſo lebhaftes und zärtliches Mitgefühl mit dem verwundeten Manne aus, daß mein Herz mit ſchärferen Blick als mein Auge durch den entſtellenden Schmutz, die Nacktheit und Ockerſchminke hindurch Menſchenherzen ſchlagen ſah. Es laſſen ſich viele Beiſpiele anführen, wo rohe, menſchenfreſſende Völker Fremde, Hilfloſe, Schiffbrüchige mitleidsvoll aufgenommen und gepflegt haben.*)

Hier treten uns überall Lebenslagen von Hilfloſigkeit entgegen, die für jeden ohne weiteres verſtändlich ſind. Darum wird auch wohl der Rat gegeben, man ſolle ſelbſt die Stellung einer gemalten oder auf der Bühne leidenden Perſon annehmen, mit der angenommenen körperlichen Stellung werde man ſich am ſicherſten und lebendigſten in ihre Seelenſtimmung verſetzen.

Oft aber gehört noch eine beſondere Phantaſie dazu, um ſich in die Lage anderer zu verſetzen. Denn es wäre ſchlimm, wenn wir nur für dasjenige Mitleid fühlten, was wir ſelbſt erlebt haben, und wenn wir nicht vermöge der Phantaſie uns auch in anderer Lagen hinein verſetzen könnten. Die Phantaſie erregt uns zum Mitleid ſelbſt mit ſeelen- und gefühlloſen Weſen. Nicht ohne eine Art von Mitgefühl kann man ſehen, wie die Axt einen ſtattlichen Baum fällt. Wie dies möglich iſt, ſagt uns der Dichter, indem er es beſchreibt: ziſchend fliegt in den Baum die Axt, es erſeufzt die Dryade (Schiller, Spaziergang). Die Phantaſie iſt geſchäftig, auch in fühlloſe Dinge das eigene Leben und Empfinden hineinzutragen. Wie das Kind die Puppe, ſo beſeelt die kindliche Phantaſie den Quell mit Najaden und den Baum mit Dryaden. Und es iſt bekanntlich ein Kunſtgriff, viel gebraucht von den Dichtern, die ganze Natur anzuſehen, als einen lebendigen Spiegel des eigenen Innern, ſie trauert und freut ſich mit den Dichtern, man klagt ihr ſein Leid und fordert Mitleid dafür. Und wollten wir Rückerts Ableitung des Wortes „ſchön“ annehmen, ſo hätten wir das Schöne in Verbindung zu bringen mit dieſer Art poetiſcher, die ganze Natur wie ein belebtes Weſen mitleidsvoll ſchonenden Betrachtung.

Das Schöne (ſagt er) ſtammt vom Schonen,
es iſt zart
Und will behandelt ſein, wie Blumen edler Art.
Wie Blumen vor dem Froſt und rauher Stürme
Drohen
Will es geſchonet ſein, verſchont von allem Rohen.

Noch näher als mit an ſich fühlloſen Weſen zu ſympathiſieren, liegt es, auch verſtorbene Menſchen, wie wohl ſie über irdiſches Wohl und Wehe erhaben ſind, pietätvoll zu behandeln, ja ihnen unter Umſtänden Mitleid zu beweiſen. Wen ließe es gleichgiltig, wie dem eben geſtorbenen Mozart die Direktorſtelle angetragen wird, um die er ſich lebend ſo lange vergeblich bemüht hatte!

Doch auch die Phantaſie, nämlich die Fähigkeit, ſich anderer Lage wirkungsvoll vorzuſtellen, hat ihre Grenzen. Sie fehlt ganz oder faſt ganz, wo eigenes Leid nicht oder nur ſchwach gefühlt wird. So iſt Kindern ein gewiſſer Grad von Unempfindlichkeit gegen körperliche Schmerzen eigen.*) Desgleichen zeigen ſich viele Verbrecher viel weniger empfindlich gegen Schmerzen als normale Perſonen. Man hat daraus gefolgert: weil ſie eigene Schmerzen weniger fühlen, können ſie ſich auch nicht anderer Schmerzen wirkungsvoll vorſtellen. Darum wird ihre Gemütsart roh. Sie ſcheuen nicht davor zurück, anderen Schmerzen zu bereiten.

Auch wo wir vom fremden Leiden nur durch Hörenſagen wiſſen, wo wir es nur in ganz allgemeinen Zügen uns vorſtellen, wie etwa beim Leſen von Schlachten oder Statiſtiken von Unglücksfällen — da muß eine lebendige, ins Einzelne gehende Schilderung unſerer Phantaſie noch nachhelfen, wenn wir zum Mitleid geſtimmt werden ſollen.

Wo ferner eine große Kluft zwiſchen den Menſchen beſteht, etwa zwiſchen Sklaven und Sklavenhändler, zwiſchen Gebildet und Ungebildet, zwiſchen Männern und Weibern, falls

*) Beiſpiele bei Flügel: Das Ich und die ſittlichen Ideen im Leben der Völker S. 107.

*) S. die Kinderfehler. Zeitſchrift für pädag. Pathologie und Therapie II, 62.

Digitized by Google

letztere, wie bei den Caraiben, aus fremden Stämmen geraubt werden und eine andere Sprache als die Männer sprechen, in diesen und ähnlichen Fällen fehlt der gemeinsame Gedankenkreis, aus dem sich gemeinsame Gefühle und gegenseitige Teilnahme entwickeln könnten. Nicht nur da, wo der andere tief unter uns zu stehen scheint, auch wo er zu hoch steht, fehlt für ihn das Mitgefühl. Wenigstens gilt es als Regel, daß der Held im Drama, um Mitleid zu wecken, nicht fehlerlos sein darf. Vielmehr heißt es: es fehlt der Mensch und darum hat er Freunde. Darum ist es auch ein guter, noch aus dem sklavenhaltenden Altertum stammender Rat des Xenophon: Dienstboten und Hausgenossen an den Festen, den Freuden und Leiden der Familie teilnehmen zu lassen, um ihre Treue, Zuneigung und Anhänglichkeit uns zuzuwenden.

Um Mitleid in uns zu erwecken, dazu, sehen wir, war eine der ersten Voraussetzungen die, daß wir selbst gleiches oder ähnliches Leid erfahren haben. Man braucht indes nicht allein in die Vergangenheit zu blicken, man kann dabei auch in die Zukunft schauen. Was wir für uns oder die Unseren als möglich fürchten, was mehr wie einmal als möglich, als künftig vor unserer besorgten Seele gestanden hat, vor dem wir insgeheim vielleicht nie ganz aufhören zu zittern, dem wir ängstlich vorzubeugen suchen, trifft ein derartiges Unglück einen Fremden, ja dafür haben wir auch Verständnis und Mitleid, ohne schon ähnliches wirklich erlebt zu haben.

Leicht wird ferner die Phantasie für anderer Lage erregt, wenn die leidenden anderen nicht fremde, sondern uns nahe stehende Freunde und Verwandte sind. Doch darf hier das Band der Freundschaft und Neigung nicht zu innig sein, sonst ist Mitleid ein viel zu schwacher Ausdruck für das, was wir unter solchen Umständen empfinden. Der gestürzte König von Egypten Amasis sieht thränenlos seinen eigenen Sohn zur Hinrichtung gehen, aber er bricht in Thränen aus, als seines Kanzlers Sohn so vorüber geführt wird. Hier, so bemerkt Aristoteles, empfindet der König mit seinem Sohne nicht Mitleid, sondern Entsetzen. „Der Greuel würgt das Mitleid." (Shakespeare.)

Sehr leicht wird endlich das Mitleid durchschnittlich der Jugend (nicht der Kindheit). Ihr Geist ist noch verhältnismäßig leer, noch nicht wie späterhin mit sich, den eigenen Angelegenheiten, Sorgen und Arbeiten beschäftigt, geht leichter aus sich heraus, ist noch nicht so oft getäuscht worden, sieht noch arglos da, wo Zeichen des Leides, auch immer wirkliches Leid. Die Jugend macht darum wahrgenommenes Leid, für das sie einigermaßen Verständnis hat, leicht und schnell zu ihrem eigenen Leide.

6. Hindernisse des Mitleids. Mit den bisher angeführten Bedingungen für die Entstehung des Mitleids ist zugleich angegeben, wie dasselbe verhindert, vermindert und abgestumpft werden kann. Nämlich durch Mangel an Lebenserfahrung, an eigenem Leid, durch Vorhandensein heftiger Leidenschaften, einseitiger Vertiefungen u. s. w. Besonders zu nennen sind noch die falschen religiösen und sozialen Theorieen. Man denke an das Kastenwesen. Nach Manu durfte keiner aus einer höheren Kaste etwas essen aus der Hand eines Geringeren. Nicht einmal in Kindesnöten durfte einer Frau aus niederer Kaste von einer höher Stehenden Hilfe geleistet werden. Jedes Geschenk und Almosen, heißt es, bekommt seinen Wert erst durch das Gefäß, in das es gelegt wird, d. h. es ist verdienstlich, einem wohlhabenden Bramanen, dem Günstling der Götter, zu schenken, aber man versündigt sich, wenn man einen Paria, dem von Gott Verfluchten, hilft, indem man sich dadurch auflehnt gegen Gottes gerechtes Gericht. Überall wo man Unglück als unmittelbaren Willen oder Strafe Gottes ansieht, wo Selbstpeinigung, wo das Zerreißen der natürlichen Familienbande als ein Gott wohlgefälliges Opfer betrachtet wird — da muß das Mitleid sich abstumpfen.*)

7. Der sittliche Wert des Mitleides ist zuweilen überschätzt, wollte es doch Schopenhauer zur einzigen Grundlage und zum ganzen Inhalt der Sittlichkeit machen. Allein es leuchtet ein, daß Mitleid an sich noch nichts Sittliches ist. Das Sittliche ist stets Ausdruck eines freien Willens. Das Mitleid ist etwas Unwillkürliches, beruht, im Grunde genommen, auf dem Selbstgefühl. Der andere, mit dem man fühlt, wird zu unserem Selbst gerechnet. Die Verschmelzung der beiden Personen im Mitgefühl verhindert es, daß der eine sich dem anderen widmet im Bewußtsein, daß ich selbst der andere nicht bin.

*) S. Beispiele bei O. Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen . . . S. 186.

Digitized by Google

Außerdem würde die Führung des bloßen Mitleids eine sehr unsichere, oft geradezu unsittliche sein. Feste Grundsätze des Handelns und eine unparteiische, gerechte Schätzung der anderen wäre gar nicht möglich. Das Mitleid würde sich stets am meisten dem zuwenden, der sein Elend am meisten zur Schau trüge, möchte er auch sonst der Schuldigste sein.

Aber freilich ohne die natürlichen Gefühle des Mitleids mit den Hilflosen z. B. der Mutter mit dem Kinde würde schwerlich Liebe, reines Wohlwollen in der Menschenbrust entstanden sein. Man mag sagen, daß das Mitleid der Boden ist, aus dem die höheren Gefühle des Wohlwollens erwachsen. Dazu jedoch bedarf das Mitleid der Schulung. Wie ist solche Veredlung möglich? Es giebt in der Natur gewisse seine Substanzen, die man bei Tage nicht besehen kann. Wer versuchen wollte, die mit Chlorsilber behandelte Platte eines Photographen bei hellem Lichte zu besehen, der würde das Chlorsilber schon nicht mehr sehen. Das Licht zersetzt diesen Stoff sofort. Er verwandelt sich, indem er betrachtet wird.

So geht es im Grunde genommen allen unseren geistigen Zuständen. Indem man sie betrachtet, indem man das Licht der Aufmerksamkeit auf sie richtet, verwandeln sie sich schon, verlieren etwas von ihrer Ursprünglichkeit und Eigentümlichkeit. So geht es auch dem Gefühl des Mitleids. Beginnt man über dasselbe nachzudenken, so verändert es sich, es kann infolgedessen ganz verschwinden, ja kann zur Grausamkeit ausarten, aber es kann sich auch zum wahren Wohlwollen, zur reinen Güte verklären.

Was dem, der über sein gefühltes Mitleid mit anderen nachdenkt, zuerst auffällt, ist, daß dies ein unfreier, mit Unlust verknüpfter Zustand ist. Es ist natürlich zu fragen, wie werde ich diese Unlust los? Die nächste, freilich sehr wenig edle Antwort ist: fremdes Elend gar nicht anzusehen, damit es uns nicht zu Herzen gehe. Die Empfindelei wird daher den Anblick fremden Leides, soviel als möglich, meiden. Das sind die blassen Mondscheinseelen, die mit jedem gebrochenen Grashalm sympathisieren und darum vor lauter Gefühl nichts von Unglück hören und sehen mögen, vielleicht sich gar in solcher Empfindsamkeit gefallen, aber eben darum unfähig sind, Hilfe zu leisten. Man denke an die Wertherperiode.

Was dem, welcher über sein Mitleid nachdenkt, weiter nicht entgehen kann, ist, daß er sich selbst ganz unwillkürlich an die Stelle des Leidenden denkt, selbst gleichsam des anderen Schmerz als eigenen fühlt, daß diese Verschmelzung jedoch nur eine Täuschung ist. Ich selbst, so muß sich der Mitleidige sagen, ich bin der Leidende nicht, vielmehr ich selbst bin frei vom Leid. Diese Erkenntnis kann nicht allein gleichgiltig machen gegen fremdes Wehe, das uns selbst doch eigentlich nicht trifft, sie kann sogar in eigentliche Lust übergehen. Wie ein Großer seine Größe erst recht fühlt neben einem Kleinen, so kann der Glückliche unter Umständen sich seines Glückes erst recht bewußt werden im Anblick von Unglücklichen. Man sagt es den alten Griechen nach, daß sie ihres Glückes nur froh geworden seien, wenn sie sich von Neidern umgeben wußten.

Diese Art der Lust, daß man doch selbst der Leidende nicht ist, mit dem man sich im ersten Augenblicke des Affektes eins fühlte, kann, wie gesagt, in Gleichgültigkeit und Teilnahmlosigkeit, ja geradezu in Grausamkeit übergehen, die sich an fremden Schmerzen weidet, und sich dadurch erst des eigenen Wohlseins bewußt wird.

Gleichwohl ist dieser Gedanke, daß der Mitleidige selbst der Leidende nicht ist, daß der Leidende ein anderer ist, notwendig, wenn das Mitleid zum Wohlwollen oder Liebe gesteigert werden soll, die nicht das Ihre sucht. „Psychologisch betrachtet stieße der Zustand der Teilnahme in den Zustand des Wohlwollens über, ohne eine feste Grenzscheidung blicken zu lassen, die unwillkürliche Nachahmung der fremden Empfindung (in der Sympathie) geht, häufig wenigstens, voran; es erhebt sich alsdann ganz allmählich die Unterscheidung, daß es ein anderer sei, welcher zuerst empfand; so sondert sich der Nachempfindende los von jenem, es sondert sich von der Auffassung des fremden Willens der einstimmende eigene Wille, die Glieder des Verhältnisses treten auseinander; und erst indem sie reiner und reiner auseinander treten, verwandelt sich mehr und mehr die Sympathie in Güte“*). das Fühlen mit dem anderen in ein Fühlen für den anderen.

Aber sicherlich würde nur sehr wenig helfende Liebe in der Welt vorhanden sein, wenn uns nicht das Mitleid von Natur eigen wäre, wenn nicht in jedem Menschen etwas

*) Herbart, Prakt. Philos. S. 103.

Digitized by Google

für den anderen spräche. Ein alter Schriftsteller hat recht, wenn er sagt: Gott gab dem Löwen Zähne, dem Stiere Hörner, dem Pferde Schnelligkeit sich zu schützen und zu erhalten. Dem Menschen gab er das Mitleid. Das sollte jeden abhalten, dem anderen Leid zuzufügen, denn was für das Feuer das Wasser, das ist gegen Zorn und Haß das Mitleid. Darum ist es ein guter Rat für Zornige und Rachsüchtige: denke, du hättest deinem Feinde bereits das Leid zugefügt, das du ihm zugedacht hast. Denke, du sähest ihn im äußersten Elend und müßtest bekennen: das ist mein Werk. Wenn irgend etwas, so wird dies imstande sein, den Zorn zu dämpfen und für die Gefühle des Mitleides Platz machen; Mitleid versagen wir sonst auch dem bittersten Feinde nicht. Nehmt das Mitleid aus des Menschen Brust, sagte Phocion, und ihr nehmt aus dem Tempel den Altar.

Insofern als Bedingung sittlicher Gesinnung und sittlichen Verhaltens, ist das Mitleid vom höchsten Werte. Fragt man insonderheit nach dem Ursprung des Wohlwollens, der Güte auf Erden, so wird man sagen müssen, die Liebe entstammt dem Mitleid. Und das Mitleid? Es entstammt dem eigenen Leide. Die Natur gab uns mehr Thränen, als wir brauchen, unser eigenes Leid zu beweinen, das Mitleid läßt sie fließen für andere. Ist es so: wird die Liebe aus dem Mitleid, das Mitleid aber aus dem eigenen Leid geboren, dann geht aus dem Bittersten, was der Mensch erfährt, aus dem Leide, das Höchste hervor, dessen er fähig ist, die Liebe, das hellste Licht aus der trübsten Finsternis. Es durfte das Leid nicht fehlen, wenn die Liebe entstehen sollte.

8. Die Mitfreude hat vieles mit dem Mitleid gemeinsam, ist jedoch psychologisch angesehen auch in vielen Stücken davon verschieden. Das Mitleid ist nicht bloß eine Nachbildung des fremden Schmerzes, sondern es ruft zugleich ein Streben hervor, durch das wir ihn zu entfernen suchen, also eine Verabscheuung. Dauert nun die unser Mitgefühl erregende Wahrnehmung fort, so bleibt dieses Streben ohne Erfolg, und es entsteht so außer dem Mitleid noch ein zweites Unlustgefühl, nämlich des Druckes, der Hemmung, des vergeblichen Bemühens. Hier wird also das Gefühl, das Unlustgefühl gesteigert.

Bei der Mitfreude wird das Gefühl der Freude über des anderen Glück meist vermindert, nämlich durch die Erwägung, daß wir die Glücklichen nicht sind. Ganz harmlos möchte die Mitfreude wohl nur dann sein, wenn wir selbst auf den Genuß, den wir an anderen wahrnehmen, keinen Anspruch mehr machen. Der Vater erfreut sich an den Spielen seiner Kleinen, ohne diese Spielfreuden für sich zu begehren. Die Mutter freut sich der bräutlichen Tochter, aber sie selbst die Mutter ist für ihre Person darüber hinaus. Wo dagegen Genüsse wahrgenommen werden, deren der Beschauer noch fähig ist, auf die er noch nicht verzichtet hat, da giebt die Mitfreude mindestens ein sehr gedämpftes, gemischtes, wo nicht gar getrübtes Lustgefühl. Die gleichalterige Jugendfreundin der Braut, auch wenn sie ihr den Bräutigam nicht neidet, hat eine andere Art der Mitfreude als die Mutter. In die Mitfreude mischt sich hier das Gefühl des eigenen Entbehrens. Anderer Glück erinnert zu sehr an den eigenen Mangel. Neid und Mißgunst liegen zu nahe. Darum das bekannte Wort Jean Pauls: Zum Mitleid genügt ein Mensch, zur Mitfreude gehört ein Engel.

Natürlich kann und soll alles, was in uns von Neid sich regt, durch die Grundsätze einer tüchtigen Gesinnung unterdrückt werden. Man kann die neidische Begierde, welche die Mitfreude hindert, verbannen; und dann gewährt die Zufriedenheit mit sich selbst allerdings ein sittliches Gefühl der Billigung und der selbstbeherrschenden Kraft, das die Heiterkeit des Gemüts hoch steigern kann; aber es bedarf doch eben erst eines solchen Mittels der Überlegung und Selbstbeherrschung, um die Mitfreude rein zu genießen oder gar zu steigern. Das Mitleid hingegen stellt sich gerade ohne alle Überlegung ein, erhält und steigert sich wohl gar, während es durch Überlegung eher vermindert wird.*)

9. Litteratur: Siehe eine allgemeine Übersicht über die Gefühle in dem Artikel Gefühl, Band II, Seite 529 und sonst die psychologische Litteratur in dem Artikel Herbart. — Außerdem Boesch, Das menschliche Mitgefühl, 1891. — Vergl. auch den Artikel: Kinderpsychologie.

10. Über die Erziehung zum Mitgefühl und zum Wohlwollen giebt die Abhandlung Ackermanns (Pädagogische Fragen, 1884, II., S. 65) die trefflichste und ausführlichste Anweisung. Hier wird auseinander gesetzt, was

*) Vergl. Drobisch, Empirische Psychologie. Seite 202.

Digitized by Google

Eltern und Lehrer thun können und sollen, um der Entstehung des Egoismus im Kinde vorzubeugen, um durch Pflanzen- und Tierpflege, durch wirklichen und idealen Umgang, durch wirkliches und phantasiertes Handeln, durch Inhalt und Form des Unterrichts, durch Regierung und Zucht Mitleid und Mitfreude zu wecken und zum Wohlwollen zu läutern.

Wansleben. O. Flügel.

Mittagspausen

s. Pausen

Mittelalterliches Bildungswesen

1. Der Gesichtspunkt zur Beurteilung des mittelalterlichen Bildungswesens. 2. Fortwirken des Bildungswesens des Mittelalters. 3. Successives Wiedergewinnen des Verständnisses für das Mittelalter. 4. Die ritterliche Bildung. 5. Die bürgerliche Vorbildung. 6. Die zünftige Schulmeisterei. 7. Die Universitäten. 8. Pädagogische Litteratur. 9. Die didaktischen Anschauungen der Scholastiker. 10. Litteratur.

1. Der Gesichtspunkt zur Beurteilung des mittelalterlichen Bildungswesens. Um in das Bildungswesen einer Nation oder einer Zeit einzudringen, greift man gemeinhin zunächst nach der pädagogisch-didaktischen Litteratur, die ihr erwachsen ist und sucht sich aus dem, was über die Sache geschrieben worden, ein Bild von dem zu machen, was die Menschen darin geleistet haben. Aber dabei ist man doch manchen Fehlgriffen ausgesetzt: hinter einer Menge von Lehrschriften kann sich eine zerfahrene Lehrpraxis verbergen und umgekehrt kann bei geringer litterarischer Vertretung die Bildungsarbeit eine rege und reiche sein. Beim Mittelalter findet das letztere statt; man hat seine Leistungen auf dem Unterrichtsgebiete unbillig beurteilt, weil man bei ihm eine unentwickelte didaktische Litteratur vorfand: wenige stereotype Lehrschriften, von harter, ungelenker Form, geringe Reflexion über Lehren und Lernen, erst spät und in bescheidener Zahl pädagogisch-didaktische Schriften; und doch muß das Bildungswesen einer Zeit ein namhaftes gewesen sein, welche die Anfänge der auf antikem Boden entsprungenen, christlichen Schule reich entwickelt und verzweigt hat, und welche die Universitäten ins Leben rief, die das Altertum gar nicht gekannt, die Neuzeit nur nach gewissen Richtungen fortgebildet hat. Aber nicht bloß ein gelehrtes, sondern auch ein bürgerliches Bildungswesen muß eine Zeit besessen haben, deren Baudenkmale wir bewundern, deren Gewerbe und Handel reiche Gliederung, weite Ausdehnung und charaktervolle Organisation hatte; aber auch an dem Ethos des Rittertumes, dem wir die Blüten der höfischen Dichtung verdanken, hat Zucht und Unterricht mitgearbeitet, und allenthalben waren nicht geistlose Tradition und gedankenleere Routine das Bestimmende, sondern Ideen, Grundsätze, Prinzipien, die eben nur nicht zu theoretischer und litterarischer Ausgestaltung gelangten. Gerade was die mit Locke und Rousseau anhebende Pädagogik, welche bei uns noch so stark nachwirkt, charakterisiert: Drang zu reformieren und Schreibseligkeit geht dem Mittelalter so ganz ab; es war mehr auf Formieren, als auf Reformieren bedacht und schrieb nicht, um die Zukunft zu gestalten, sondern um ihr das Denkwürdige der Vergangenheit und Gegenwart zum Erbe zu geben. Um dem Mittelalter gerecht zu werden, müssen wir die Vorstellungen, die uns die Pädagogik der Aufklärung eingeflößt hat, dahinten lassen und die Zeit unserer Altvordern, die mehr handelten als reflektierten, mehr gestalteten als schrieben ohne dazwischengeschobene Vorurteile auf uns wirken lassen.

2. Fortwirken des Bildungswesens des Mittelalters. Das mit Beginn des XIX. Jahrhunderts erstarkte historische Interesse kommt uns zur Gewinnung einer unbefangenen Ansicht hilfreich entgegen; nicht blos jenes realistische, dem alles Faktische wertvoll ist und das, wie L. Ranke sagt, antreibt festzustellen, „wie die Dinge eigentlich waren", sondern auch das rückwärtsblickende, welches von dem Streben geleitet wird, die Gegenwart in ihrer Bedingtheit durch die Vergangenheit zu erkennen. Die von diesem Interesse geleitete Geschichtsforschung hat begonnen die Lebenszusammenhänge aufzudecken, die uns mit dem Mittelalter verbinden und ihr bieten sich auf dem Gebiete des Bildungswesens dankbare Aufgaben dar. Unser augenfälligstes Erbstück aus dem Mittelalter sind die Universitäten, welche obzwar in Verfassung und Lehreinrichtung vielfach modifiziert, doch den Zusammenhang mit ihrem mittelalterlichen Grundtypus nicht in Abrede stellen können. Ihre Gliederung ist noch die alte in ordines, heute Fakultäten genannt; als die oberste von diesen gilt noch immer die theologische, trotz aller

Digitized by Google

Bestrebungen, die Theologie zur Mythenkunde herabzudrücken; als ihre Basis wird wenigstens prinzipiell die philosophische angesehen, von der im Mittelalter der Satz galt: Universitas fundatur in artibus, d. i. die gelehrte Bildung fußt auf den Studien des ordo artistarum, der Vertreter der artes liberales: der philologisch-mathematisch-philosophischen Lehrfächer. Wo man den Zusammenhang der Fakultäten aufgehoben hatte, wie dies in Frankreich seit der Revolution geschehen war, ist man neuerdings zu dessen Wiederherstellung geschritten: nach dem Vorgange der daselbst seit den siebziger Jahren entstandenen katholischen Universitäten, sind auch die staatlichen facultés wieder zu Volluniversitäten zusammengeschlossen worden. Die Vorgänger der Universitäten: die Dom- oder Kathedralschulen haben in ihrem Bestande nie eine Unterbrechung erfahren; es sind die heutigen bischöflichen Lehranstalten, nach ihrer Reform durch das Konzil von Trident auch tridentinische Seminarien genannt. Der Vorbildung ihrer Schüler dienen die Knabenseminarien, die den Unterklassen der alten Domschulen entsprechen. Sie haben wie die Seminarien, die im Mittelalter herrschende Form des Konviktes bewahrt, die auch von den altenglischen Universitäten mit ihrer Einrichtung der colleges festgehalten wurde. Die älteste Schulform des Mittelalters: die Klosterschule blüht ebenfalls fort; die Benediktinerstifter Maria-Einsiedeln in der Schweiz und Kremsmünster in Oberösterreich können auf eine fast, ja mehr als tausendjährige Geschichte zurückblicken. Sowohl die schola interna, die lediglich dem Nachwuchse des Klosters (pueri oblati) diente, als die schola externa, welche für weltliche Berufsarten vorbildete, sind erhalten; erstere in den „Hausstudien" vieler Stifter und den Oblatenschulen der beuroner Benediktinerkongregation; letztere in vielbesuchten Lehranstalten Österreichs, Bayerns, der Schweiz, u. a. Wer Studien über das mittelalterliche Bildungswesen machen will, kann hier gelehrte Forschung und Anschauung verbinden, wozu allerdings nur die wenigsten Darsteller vorschreiten, daher man in den einschlägigen Schriften manchmal wunderlichen Mißverständnissen begegnet.

Aber nicht bloß unsere eigentliche Gelehrtenschule entstammt dem Mittelalter, sondern auch deren Vorstufe, das Gymnasium. Diesen Namen führten im XV. Jahrhundert die Konvikte der Universität Köln, die zum Teil unseren Gymnasien ganz entsprechen, indem sie auch für die Fakultätsstudien vorbereiteten. Die heutige Volksschule findet in den Pfarr- und Küsterschulen sowie den städtischen Schulen des Mittelalters ihre Unterlage, und die Erforschung des XV. Jahrhunderts, wie sie besonders Joh. Janssen in Gang gesetzt, hat einen umfassenden höheren und niederen Lehrbetrieb in jener Zeit ans Licht gezogen, auf den u. a. Paulsen in seiner Geschichte des gelehrten Schulwesens nachdrücklich hingewiesen hat.

Die Lehrverfassung der mittelalterlichen Schulen hat durch den Humanismus eine einschneidende Umbildung erfahren, welche jedoch keineswegs ausschließt, daß jene teilweise noch in der Gegenwart nachwirkt. Das System der sieben freien Künste, umfassend das Trivium: Grammatik, Dialektik, Rhetorik, sowie das Quadrivium: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiklehre, und vorbereitend für die Philosophie: Logik, Physik, Metaphysik, Ethik, wurde von den Humanisten bekämpft, welche dem philologischen Elemente weitaus das Übergewicht über das mathematische und philosophische gaben und darum auch die Stufenfolge: Philologie, Mathematik, Philosophie verwarfen. Als man aber über die humanistische Lehrverfassung hinausging und für die Mathematik, so wie die Realien Raum schaffte, machte sich jene Stufenfolge von selbst wieder geltend, freilich ohne daß man das alte System wieder bewußt aufgenommen hätte. Trotz allen Ineinanderschiebens der Lehrfächer hat heute unser Gymnasiast zuerst seine Kraft an die Sprachen zu setzen: die ars grammatica nimmt ihn vorzugsweise in Anspruch, er muß sich in das trivium einarbeiten, wenn er weiterkommen will; in den mittleren Klassen muß er sich in die Mathematik hineinfinden, die ihn hier stärker als die Sprachen in Anspruch nimmt; wo noch dem Gymnasium philosophischer Unterricht erhalten geblieben ist (wie in Österreich, Bayern, Frankreich, Belgien u. a.) giebt dieser der Oberstufe den Charakter. Wenn diesem Verhältnisse prinzipiell Rechnung getragen würde, könnten unsere Lehrpläne an organischer Gliederung nur gewinnen; damit wäre aber ein im Mittelalter ausgebildetes System wieder anerkannt, das übrigens nicht mittelalterlichen, sondern antiken Ursprungs und in der Natur der Bildungswissenschaften bewurzelt ist.

3. Successives Wiedergewinnen des Verständnisses für das Mittelalter. Das

Digitized by Google

mittelalterliche Bildungswesen ist, wie der Geist und Wert der Periode überhaupt, der es entstammt, den Neueren nicht auf einmal zum Verständnis gekommen und für manche Seiten desselben sind kaum erst die Handhaben gewonnen. Schon dem vorigen Jahrhunderte wurde in gewissem Maße die Kraft und Poesie des Rittertums verständlich: Goethe stellte es in seinem „Götz" vor Augen, allerdings in seiner verderbten Form, aber doch wirksam und das allgemeine Interesse fesselnd; durch dieses Drama wurde der schottische Schriftsteller Walter Scott zu seinen das Mittelalter so lebhaft schildernden Romanen angeregt; Schiller feierte in seinem „Kampf mit dem Drachen" das geistliche Rittertum, welches noch über die Tapferkeit den Gehorsam und die Demut stellte; in der Vorrede zur Übersetzung von Vertots Geschichte des Malteserordens (1792) rühmt er jenem Rittertum nach, daß es „das erhabene Schauspiel einer über alle Sinnenreize siegenden Überzeugung, einer feurig beherzten Vernunftidee" biete und bemerkt: „Die Menschheit war offenbar ihrer höchsten Würde nie vorher so nahe gewesen, als sie es damals war, wenn anders es entschieden ist, daß nur die Herrschaft seiner Ideen über seine Gefühle dem Menschen Würde verleihen kann." — Ein Menschenalter später konnte Graf Montalembert sagen: „Wir sind Nachkommen der Kreuzfahrer und weichen vor Voltaires Sippschaft nicht!"

Für die Kunst und das Handwerk des Mittelalters das Verständnis erschlossen zu haben, ist Goethes Verdienst, der in seiner klassischen Charakteristik des Straßburger Münsters (in Herders Zeitschrift: Von deutscher Art und Kunst 1773) die Herrlichkeit der gothischen Baukunst verkündete. Die Arbeit des Mittelalters nach Seiten ihrer sozialen Organisation im Zunftwesen lehrte die historische Rechtsschule würdigen. G. Schmoller that den Ausspruch, wir könnten auf den Kunst- und Gewerbefleiß des XV. Jahrhunderts wie nach einem verlorenen Paradiese zurückblicken (Angeführt b. J. Janssen, Geschichte des deutschen Volkes I., S. 352 Anm. 1 der 15. Auflage). Man erkannte, daß die sozialplastische Kraft des Mittelalters auf der Zusammenwirkung der germanischen und der christlichen Rechtsprinzipien beruhe, welche beide auf den Zusammenschluß zu kleineren, homogenen Sozialgebilden hinweisen. Das Recht des Einzelnen ist hier nicht bloß eine Befugnis, sondern zugleich ein von Gott verliehenes Amt; die Berufsgenossen hält nicht der gemeinsame Vorteil allein zusammen, sondern die Ehre und Treue: „Gut ohne Ehre" sagt der Sachsenspiegel, „ist kein Gut, und Leib ohne Ehre hält man für tot; alle Ehre aber kommt von der Treue." (Vgl. Janssen a. a. O. S. 460 f.)

Von der mittelalterlichen Wissenschaft trat zuerst, dank den Arbeiten der historischen Schule, die Rechtskunde in den Gesichtskreis der Neueren ein; der Reichtum der mittelalterlichen Geschichtsschreibung entfaltete sich erst allmählich; die von H. Pertz begründeten Monumenta Germaniae Historica (mit Auswahl auch in deutschen Übersetzungen) wurden ein Schatzhaus historischer Bildung. Mit der Erschließung der mittelalterlichen Philosophie ging zuerst H. Ritter, so wie eine Reihe französischer Gelehrten vor, selbst auf die Naturforschung jener Zeit, sogar auf die vielverspottete Alchemie fiel ein günstigeres Licht, seit J. v. Liebig erklärt hatte: „Die Alchemie ist niemals etwas anderes als die Chemie gewesen; ihre beständige Verwechselung mit der Goldmacherei des XVI. und XVII. Jahrhunderts ist die größte Ungerechtigkeit; unter den Alchemisten befand sich stets ein Kern echter Naturforscher." (Chemische Briefe III.) Tieferen Eindringens bedurfte es, das Verständnis der Scholastik als einer groß und tief angelegten Gestalt der Wissenschaft zu erneuern, wozu erst die Anfänge gemacht sind.

4. Die ritterliche Bildung. Die höfischen Dichtungen des Mittelalters geben uns sehr anschauliche Bilder von der Erziehung des männlichen und weiblichen Geschlechts, wie sie in jenen Kreisen üblich war. Gottfried von Straßburg stellt in seinem Epos „Tristan und Isolde", (geschrieben um 1210) die Jugendbildung, welche sein Held empfing, in den lieblichen Versen dar:

„Nun das Knäblein ward getauft,
Christo nach Christenbrauch erkauft,
Da nahm ihr liebes Kindlein hin
Die tugendreiche Marschallin
In ihre innige Pflege,
Und wollte in alle Wege
Sehen und selber achten,
Ob sie es recht mit ihm machten.
Die süße Mutter wachte gut
Und nahm ihn in so süße Hut,
Daß sie es nicht geschehen ließ,
Daß er auch nur den Fuß anstieß.
Und als sie das mit ihm getrieben,
Bis daß er zählt' der Jahre sieben,
Und als er, wie ein Knabe soll,
So Reden als Gebärden wohl
Verstehen konnte und auch verstand,

Digitized by Google

Nahm ihn sein Vater Rual zur Hand
Und besahl ihn einem weisen Mann.
Mit diesem sandte er ihn alsdann
Zu Landen fremden und fernen,
Fremde Sprachen zu lernen;
Vor allen der Bücher Wissenschaft,
Die sollte er treiben mit aller Kraft
Vor jeder andern Lehre:
Das war seine erste Schwere. . . .
Der Bücher Wissenschaft und Zwang
War seiner Sorgen Anefang.
Und doch wie er damit begann,
Wandte er seinen Sinn daran
Und seinen jungen Fleiß so sehr,
Daß er der Bücher viel und mehr
Erlernte in so kurzer Zeit,
Denn je ein Kind vor oder seit.
Zu beiden Wanderungen,
Durch Bücher und durch Zungen,
Verbracht' er seiner Stunden viel
Mit jeder Art von Saitenspiel. —
Über dies alles lernte er
Mit dem Schilde und mit dem Speer
Fest und behende reiten,
Das Roß zu beiden Seiten
Geschickt mit Sporen rühren
Und frech zum Sprunge führen,
Turnieren und laisieren,
Mit Schenkeln sambelieren,
Wohl schirmen, wacker ringen,
Wohl laufen, tüchtig springen,
Dazu auch schießen den Speeresschaft:
Das that er alles nach seiner Kraft;
Aller Arten höfisches Spiel
Übte er wohl und konnte er viel."

Das Gegenbild dieser ritterlichen Ausbildung ist die Erziehung Isoldens, „der nach Wunsch gethanen Magd":

„Die Mutter hatte von Anbeginn
Auf sie gewendet Fleiß und Sinn,
Auf daß sie lernte eine Kunde
Mit den Händen und mit dem Munde.
Die hatte nun Tristan in der Pflege
Und lehrte sie da und allerwege
Beides: Bücher und Saitenspiel . . .
Sie hatte Kunst und Art und Fug
Und höfische Sitten eh' genug
Und was man kann mit Mund und Hand.
Die schöne Jungfrau sie verstand
Ihre Develiner (Dubliner) Sprache fein,
Konnte Franzois und auch Latein,
Konnte fideln zu Preise
In welscher Art und Weise . . .
Zu diesen Lehren es geschah,
Daß er ihr eine neue las
Die nennen wir **moralitas**,
Die Kunst, die lehret schöne Sitten.
Da sollte man jede Fraue bitten,
Daß sie daran ihre Jugend lehre.
Moralität, die süße Lehre,
Die ist glückselig und ist rein;
Ihre Gebote sind gemein,
So mit Gott und auch mit der Welt;
Denn sie sind also dargestellt,
Daß wir Gott und der Welt gefallen . . .
Ihre Sitte ward in diesem Spiel
Löblich und schön und rein ihr Mut.
Ihre Gebärden süß und gut." —

Als den unentfalteten primitiven Keim der ritterlichen Erziehung könnte man die Unterweisung des jungen Jarl (d. i. Edelmanns, erhalten in dem englischen Carl) ansehen, von welcher die Edda in dem „Liede von Rigr" berichtet, das von der Gründung der Stände durch den gleichnamigen Gott handelt. Dort heißt es: „Daheim wuchs der Jüngling in der Halle mit Lindenschälen, Sehnenwinden, Bogenspannen und Pfeileschäften, Spießewerfen Lanzenschwingen, Hengstereiten, Hundehetzen, Schwerterziehen, den Sund durchschwimmen; da kam zu dem Hause Rigr daher. Rigr lehrte ihn Runen kennen, nannte mit eigenem Namen den Sohn, hieß ihn zu erb und eigen besitzen Erb und Eigen und Ahnenschlösser."

Doch auch an die griechische Erziehung kann man erinnert werden, welche eine ähnliche Verbindung von gymnastischer und musischer Bildung zeigt, nur daß „der Bücher Wissenschaft und Zwang" eine größere Rolle spielt. Die Betonung der „schönen Sitten" kann an die antike Kalokagathie, d. i. schönes und gutes Wesen, gemahnen. Wie in dieser das griechische, so wurde in der vrümecheit das christlich-ritterliche Bildungsideal zusammengefaßt; das Wort entspricht unserem: Frömmigkeit, drückt aber zugleich Tapferkeit, Tüchtigkeit, Trefflichkeit aus. Eine Anlehnung an das Lehrwesen der Alten, vermittelt durch die Kirche zeigt sich darin, daß man den sieben freien Künsten entsprechend sieben ritterliche Künste unterschied. Von der Kirche wurde der Abschluß der ritterlichen Erziehung geweiht; dem Ritterschlage, den der Jüngling mit dem 21. Jahre empfing, ging Fasten, Gebet und Sakramentenempfang voraus; er bezeichnete die Entlassung aus Zucht und Lehre, als der letzte Schlag, der ungerochen hinzunehmen ist; die ihn begleitende Formel lautete:

„Zu Gottes und Mariens Ehr,
Empfange dies und keines mehr,
Sei kühn, biderbe und gerecht,
Besser Ritter, denn Knecht."

d. i. sei als Ritter noch besser, als du als Edelknecht schon gewesen bist.

5. Die bürgerliche Vorbildung. Die Zünfte des Mittelalters haben außer der wirtschaftlichen und sozialen Seite auch eine pädagogische, da nicht bloß Schutz und Förderung der Zunftgenossen, sondern auch die Erhaltung

Digitized by Google

und Fortpflanzung der werkmännischen Fertigkeiten und Traditionen durch die rechte Schulung des Nachwuchses ihr ausgesprochener Zweck war. Ihr lateinischer Name ist scholae, d. i. Schulen, und die vollberechtigten Mitglieder der Zunft hießen magistri, d. i. Lehrer, woraus unser Meister entstanden ist; es liegt dabei die Vorstellung zu Grunde, daß die Probe der vollen Bewältigung eines Gegenstandes die Fähigkeit, ihn anderen zu lehren, ist. Dem entsprechend war das Lehrwesen der Zünfte ein wohlgeordnetes; die Aufnahme des Lehrlings, auch Lehrbote (analog unserem: Dienstbote) genannt, geschah im Namen der Zunft, wie sich dies in der üblichen Formel ausspricht: „In Kraft des ganzen Handwerks will ich diesen Jungen dingen." Der Meister hatte den Knaben in „Lehrzucht" zu nehmen, ihn ziemlich und gebührlich mit Essen zu halten und zu unterweisen, „wie er mit der Hand wirken könne", sowie ihn regelmäßig zur Kirche zu schicken. Die Aufsicht über die Erfüllung dieser Pflichten führten die Zunftmeister oder Oberalten, welche zeitweise nachzufragen hatten, „ob Jemand wider den Meister und dessen Lehrzucht etwas habe." Wenn sich der Lehrling bewährte, so stieg er zum Jünger oder Mittler, auch Halbgeselle genannt, auf; in der dabei üblichen Formel spricht sich die soziale Erziehungsweisheit des Mittelalters in schlichtester Weise aus: „Du bist bisher ein Junge gewesen und hast dich zu den Jungen gehalten, jetzt bist du ein Jünger und wirst dich zu den Jüngern halten; wird dir aber Gott die Gnade verleihen, daß du in den Gesellenstand trittst, so wirst du es mit den ehrlichen Gesellen halten." Das Aufrücken zum Gesellen geschah nach vorgängiger Prüfung und war als Lossprechung mit Feierlichkeiten verbunden; dem Ritterschlage entsprach „das Hänseln", derbe Neckerei, wohl nicht, wie man gemeint hat, von Hansa abzuleiten, sondern in dem Sinne gemeint: zum Hansnarren machen.

Der Geselle konnte den Meister wechseln und that es, indem er sich auf die Wanderschaft begab, die im XV. Jahrhundert sogar Vorschrift wurde. In der Schule des Wanderns lernte er Land und Leute, fremde Völker und auch wohl Sprachen kennen und vervollkommnete sich in seiner Fertigkeit. Von dieser hatte er im Meisterstück die letzte Probe abzulegen, welches die Zunft prüfte. Mit der Kirche hängt das mittelalterliche Handwerk in mehrfacher Weise zusammen; ein jedes hatte seinen Schutzpatron, bei Kirchenfesten zog die Zunft als solche auf; die Handwerksfeste hatten eine religiöse Weihe. Von dem Brauche der Kaufmannsgilden, größere Märkte durch feierlichen Gottesdienst zu eröffnen, stammt die noch heute übliche Bezeichnung solcher Märkte als Messen her. Der religiöse Geist des Handwerksbetriebes spiegelt sich in dem schönen Steinmetzenspruche: „Zirkels Kunst und Gerechtigkeit ohne Gott niemand ußlait (auslegt)."

6. Die zünftige Schulmeisterei. Während im früheren Mittelalter der Schulunterricht fast ausschließlich von Welt- und Klostergeistlichen erteilt wurde, entwickelte sich beim Ausgange desselben ein Laienschulwesen von zünftiger Verfassung. In den Städten thaten sich scholae magistri, also recht eigentliche Schulmeister, auf, welche Schulgesellen dingten, locati d. i. Gedingte genannt, und mit den Stadtbehörden Verträge schlossen, wonach sie sich tadellos aufzuführen, ihre Gesellen in gute Zucht zu nehmen, die Kinder recht zu unterrichten und hübsch (d. i. höfisch, anständig) zu halten hatten; dafür wurde ihm Schullokal und Wohnung überwiesen. Doch treffen wir auch wandernde Schulmeister an, die ihre Buden mit ausgehängtem Schild da und dort aufschlugen. Es ist ein solches Schild, als dessen Verfertiger der große Maler H. Holbein gilt und das aus dem Jahre 1516 stammt, in Basel erhalten. Die eine Seite stellt eine Kinderschule vor: Die Kinder sitzen auf dem Boden, der Lehrer thront auf dem Pulte, die Rute in der Hand, vor ihm ein Knabe, den er unterrichtet; die Frau des Lehrers thut das Gleiche mit einem Mädchen; auf der anderen Seite ist eine Schule für ältere Knaben abgebildet. Die Beischrift des Bildes lautet: „Wer jemand hie, der gern wollt lernen dütsch schriben und läsen uß dem allerkürzesten grundt, den jemand erdenken kann, dodurch ein jeder, der vor nit ein Buchstaben, der mag kürzlich und bald begriffen ein grundt, dodurch er mag vor ihm selbs lernen, sin schild ufschriben und läsen; und wer es nit gelernen kann, so ungeschickt wäre, den will ich um nüt und vergeben gelert haben und ganz nüt von ihm zu lohn nemmen, es syg, wer er will: Burger oder Handwerksgsellen, frouwen oder jungfrouwen, wer sie bedürff, der kumme her, ja der wird drüwlich gelert um ein ziemlichen Lon, aber die jungen Knaben und Maitlein nach der fronfasten, wie Gewonheit ist." —

Der Wandertrieb, der die Gesellen und

Digitized by Google

Schulmeister von Ort zu Ort führte, ergriff auch die Schüler, die dann als Bacchanten (wahrscheinlich von vagantes, Schweifende) von Schule zu Schule zogen. Ein lebendiges Bild ihres Treibens, in welchem sich Unfug und Poesie wundersam verschränken, hat der Schweizer Thomas Platter, geb. 1499, gest. 1582, in seiner Selbstbiographie (herausgegeben von Fechter 1840) gegeben.

7. Die Universitäten. An der Herstellung der Universitäten oder Generalstudien, wie sie auch hießen, haben sowohl die sozial-plastischen Kräfte der Kirche als die der mittelalterlichen Gesellschaft gearbeitet. Die Pariser Universität, welche das Vorbild der meisten anderen war, ist um 1200 aus der Verschmelzung der Domschule von Notre-Dame mit der Klosterschule von Sainte Geneviève und der Chorherrenschule von St. Victor entstanden; das noch ältere Generalstudium von Bologna, die Pflegstätte des römischen Rechts, fußt auf einer älteren Klosterschule der Stadt, die berühmte Ärzteschule von Salerno auf einer Benedictinerschule, beide gewannen aber erst Aufschwung, als berühmte Lehrer an ihnen wirkten. Die Lehrkörper der Universitäten hat Paulsen treffend mit Collegiatstiftern verglichen, die sich von anderen solchen Stiftern durch die erhöhte und planmäßige Pflege des Unterrichtes unterschieden. Mit diesem kirchlichen Charakter verbindet sich aber der zünftige; die Professoren hießen magistri wie die Handwerksmeister, den Gesellen entsprachen die baccalaurei, den Lehrknaben die scholares; die beiden letzteren Namen sind in England und Frankreich noch erhalten in scholar, bachelor und bachelier; in Frankreich heißt baccalauréat, was wir Abiturientenprüfung nennen. Bei dem internationalen Charakter der Anstalten (auf den der Name: studium generale hinweist) war der Zusammenschluß nach Landsmannschaft und Nationalität naheliegend und die nationes sind die ältesten Verbände innerhalb der universitas d. i. der Gesamtheit der Lehrenden und Lernenden, (erst später wurde in das Wort universitas die Bedeutung: Schule der Gesamtwissenschaft gelegt). Von den Nationen waren die ordines oder Fakultäten verschieden, die sich nach den Studiengebieten gliederten. Die collegia waren Konvikte unter eigenen Vorstehern, provisores, stehend, zum Teil auch der Vorbereitung für die Fakultätsstudien dienend, eine Beziehung, die sich in dem französischen collège erhalten hat, das unserem Gymnasium entspricht.

Der Universitätsunterricht bestand aus lectiones und disputationes; in jenen wurde vorgelesen, diktiert, erklärt; die Disputationen dienten zur Verarbeitung des Aufgenommenen. Lectiones formales hießen die zur Erreichung des gradus d. i. der Rangstufen innerhalb der Universität, erforderlichen Vorlesungen; der Ausdruck: Form für Stufe, Klasse hat sich in den englischen Lateinschulen noch erhalten; in der Sprache der Scholastik bedeutet forma das gestaltende, wesengebende Prinzip, ungleich der abgeschwächten heutigen Bedeutung. Die Reihe der Grade war nicht überall die gleiche; in Paris stieg der Scholar durch eine Prüfung zum Baccalaureus auf, von dieser Stufe zum Licentiaten, von dieser zum Magister; durch eine letzte Prüfung und Disputation erwarb er Titel und Rang eines Doktors, womit das Recht zu formalen Vorlesungen verbunden war. Die Promotion bestand darin, daß der Erzbischof als Kanzler dem zu Graduierenden Buch, Ring und Doktorhut überreichte. In Prag bestand die Bestimmung, daß der Baccalaureus vor dem Aufsteigen zu den höheren Graden durch zwei Jahre an den der Universität unterstehenden Schulen des Landes zu unterrichten hatte, aus deren hervorragenden Lehrern sich wieder die höheren Grade rekrutierten, ein Verkehr zwischen Schule und Universität, der beiden zum Vorteil gereichte.

Trotz der Abschließung der Universitäten durch ihre Verfassung und ihre gelehrte Sprache, das Latein, bestand zwischen ihnen und dem Volksleben mannigfacher Zusammenhang. Man führt als Beleg dafür einen von Oxford geltenden Spruch an, der in deutscher Übersetzung lautet:

„Willst du die Chronisten fragen;
Wenn die Oxforder Schlachten schlagen,
So wird nach Monden und Tagen
Der Kampf durch ganz Engelland getragen."

Wie schon aus den Kloster- und Domschulen, so drang aus den Universitäten vielfache Geistesnahrung und Anregung in das Volk, wie dies unter anderen der Sprichwörterschatz des Mittelalters und die stetige Anlagerung von Fremd- und Lehnwörtern zeigen. Auch das Latein war als Sprache der Kirche dem Volke nicht ganz entrückt, wie ja die lateinischen Kirchenlieder des Mittelalters vielfach einen volkstümlichen Zug zeigen.

Das Bildungswesen des Mittelalters ist zwar kein System wie das staatlich organisierte der Neuzeit, aber doch auch keineswegs ein

Digitized by Google

bloßes Aggregat verſchiedenartiger Elemente; es hat im Ganzen des Lebens ſeine Einheit und darum einen organiſchen Charakter.

8. Pädagogiſche Litteratur. Die Lehrweisheit jener Periode fand wie die Volksweisheit, ihren vornehmlichen Ausdruck in Sprüchen und Sentenzen. Ein Gutteil von den heute gangbaren Lehrſprüchen ſtammt aus dem Mittelalter, oder iſt durch deſſen Vermittelung aus dem Altertum hergelangt. Zumeiſt wird dem Schüler Fleiß, Gedächtnisarbeit und unermüdete Übung eingeſchärft: Repetitio est mater studiorum: Die Wiederholung iſt die Mutter der Studien; Lege, relege, repete: Lies, lies nochmals, wiederhole; Nulla dies sine linea: Kein Tag, an dem nicht eine Zeile geſchrieben würde; Fabricando fit faber: Durch Wirken wird man Werkmann; Fabricando fabricamur: Durch Arbeit arbeiten wir uns aus, u. a. Es lohnte, eigens eine Sammlung ſolcher didaktiſcher Sprüche, die mit wenigem viel ſagen, anzulegen. Dem Lehrer wird beſonders das Abteilen der Lehrpunkte geboten: Qui bene distinguit, bene docet: Wer gut abteilt, iſt ein guter Lehrer: In distinguere liegt aber noch mehr: durch Diſtinktion, d. i. Unterſcheidung der Bedeutungen der Wörter, werden die ſcheinbaren Widerſprüche behoben; und der Spruch deutet ſo auch auf die logiſche Verarbeitung des Lehrſtoffes hin. Nachdrücklich wird auf den ſittlichen Endzweck alles Lernens hingewieſen: Qui proficit in litteris et deficit in moribus, plus deficit quam proficit: Wer in den Wiſſenſchaften fortſchreitet und in den Sitten zurückgeht, geht mehr zurück als er fortſchreitet.

Anweiſung zum Studium und Unterrichten giebt Hugo von St. Victor, als Graf von Blankenburg geboren, geſtorben 1141 als Conventuale des Auguſtinerſtiftes St. Victor in Paris, ein hervorragender Myſtiker ſeiner Zeit, in ſeiner Schrift De eruditione didascalica: von der Lehrbildung. Nach Ariſtoteles bezeichnet er die Aneignung des Wiſſens als geſtellt auf: Naturanlage, Übung und Lehre; als Mittel dazu nennt er: Das Leſen, welches durch Ordnung und Maß zu einem fruchtbaren zu machen iſt, das Nachdenken und das Einprägen in das Gedächtnis, womit treffend auf die drei Aneignungsſtufen: Aufnehmen, Verſtehen, Befeſtigen hingewieſen wird, welche auf die ebenfalls ariſtoteliſche Reihe: Vorſtellen, Denken, Streben zurückgehen. (Vergl. des Verfaſſers Didaktik II, § 70.) Die Fortſchritte im Wiſſen, lehrt Hugo, dürfen niemals den Dünkel nähren, ſondern es müſſen Zucht und Demut ihr Gegengewicht ſein. Das Gedeihen des Studiums hat zur Vorausſetzung: Ruhe und zwar äußere wie innere, Forſchbegierde, die von dem bloßen Lerneifer noch unterſchieden iſt, Einfachheit des Lebens und Freiſein von den Banden, welche den Menſchen an einen beſtimmten Ort knüpfen. Die Anwendung des Studiums auf das Leben hat vier Stufen: Leſen und Lehren, Meditation, Gebet und Ausübung. Die Myſtiker pflegten die meditatio von der cogitatio zu unterſcheiden: letztere iſt bloßes Gedankenſpiel, leicht aber unfruchtbar, jene dagegen Gedankenarbeit, ſchwer aber fruchtbar; über beide erhebt ſich die contemplatio, die Beſchauung, welche leicht und doch fruchtbar iſt. Den Weg zur Vervollkommnung drückt der Spruch aus: Ab exterioribus ad interiora, ab inferioribus ad superiora: Vom Äußeren zum Inneren, vom Niederen zum Höheren. (S. Art. Hugo v. St. Victor.)

Auf Hugos Schrift fußt Vinzenz von Beauvais (Vincentius Bellovacensis) Dominikaner und Ratgeber Ludwig IX. des Heiligen. Er verfaßte die drei großen Sammelwerke, Spiegel, Specula: den Spiegel der Wiſſenſchaft, der Natur und der Geſchichte, in denen das Wiſſen jener Zeit encyklopädiſch zuſammengeſtellt iſt. Von ihm rührt auch ein pädagogiſches Buch her: De eruditione filiorum regalium von der Erziehung der Königskinder, gewidmet der Königin Margarethe von Frankreich, verfaßt 1245; mit lehrreicher Einleitung herausgegeben von Joh. Georg Schloſſer, Frankfurt 1819. Den Ernſt der Erziehungsaufgabe charakteriſiert Vinzenz mit den Worten: „Des Menſchen Tage ſind kurz und längere warten ſein, zu großen Dingen ſind wir beſtimmt, von zahlloſen Gefahren umgeben, weit vom Ziele, langſam iſt unſer Gang: wie ſollten wir nicht ſchon am Morgen der Kindheit, wo der Tag dieſes Lebens anhebt, unſeren Weg zum Paradieſe antreten?“ Den rechten Jugendlehrer machen fünf Dinge: Ein heller Verſtand, ein tugendhaftes Leben, Gelehrſamkeit, Demut, ſchmuckloſe Beredſamkeit und Lehrgeſchick. Der Fortgang des Lernens hat vier Stufen: Zuhören, Nachdenken, anhaltendes Betreiben, und Belehrung Anderer. — Die Zucht muß dreierlei vereinigen: Ernſt, Sanftmut und Bedachtſamkeit, wie in der Bundeslade der Stab Aarons, das Manna und die Geſetzestafeln vereinigt waren. Die Notwendigkeit ſtrenger

Digitized by Google

Zucht begründet Vinzenz mit einem sinnigen Gleichnis: „Die Knaben sind wie junge Setzlinge des Weinstockes, von dem wahren Weinstocke, welcher Christus ist; schneidet man von den Setzlingen die geilen Sprossen ab, so kann es scheinen, als entstelle und verstümmle man sie und der Weinstock weint alsdann; aber nachmals trägt er um so reichere Früchte: so auch die Knaben, denen die Auswüchse mit dem Winzermesser der Zucht weggeschnitten werden."

9. Die didaktischen Anschauungen der Scholastiker. Viele höchst bedeutsame Bestimmungen über Lehren und Lernen enthalten die theologisch-philosophischen Lehrbücher der Scholastiker des Mittelalters, die sog. Summae, d. i. Hauptpunkte. Eine Hauptangelegenheit der Scholastik ist die Untersuchung der Erkenntnis und zwar sowohl in Rücksicht ihres objektiven und subjektiven Faktors, als in Bezug auf das Zusammenwirken von Sinnlichkeit und Verstand. Beide Fragen greifen aber in die Didaktik hinüber; denn auch diese hat sich davon Rechenschaft zu geben, wie das Lehrobjekt, also der Unterrichtsgegenstand, dem Subjekte, dem Schüler, eigen zu geben und wie das sinnlich Dargebotene zu verstandesmäßiger, denkender Verarbeitung zu bringen ist. Die Scholastik, fußend auf dem aristotelischen Realismus, hat zu beiden Fragen eine klar ausgesprochene Stellung. Bezüglich des objektiven und subjektiven Faktors der Geistesthätigkeit lehrt sie, daß das Lernen ebensowohl ein Empfangen, als ein Erzeugen des Wissens ist und dem entsprechend das Lehren ebensowohl ein Überliefern und Darbieten, als ein Befruchten und ein Erzeugen. Es wird von der scientia, d. i. dem Wissen, das scibile, d. i. der Wissensinhalt, unterschieden, welcher ein Geistiges von potentiellem Dasein ist, das erst im Wissen aktuiert wird, d. i. volles Dasein erhält, aber das Maß und Gesetz für die Thätigkeit des Lernenden enthält: Scibile majus animâ: Der Wissensinhalt ist höher als die wissende Seele. Das Subjekt hat sich darum dem Objekte zu konformieren, indem es das Objekt aktuiert; das Erkennen ist ein Angleichen des Erkennenden an den Gegenstand und ein solches ist möglich, weil dem Gegenstande, auch einen solchen der Sinne, ein gedankliches Element, die Form, zu Grunde liegt. Durch diese Anschauung wird den Lehrinhalten ihre Gegenständlichkeit gewahrt, so daß sie mit Fug und Recht: Unterrichtsgegenstände, Lehrstoffe, Materien u. a. genannt werden können, und es wird doch von der Selbstthätigkeit das Subjekts nichts abgebrochen, da dessen Thätigkeit erforderlich bleibt um den an sich nur potentiellen Wissensinhalt zum wirklichen, aktuellen Wissen zu erheben.

Mit gleicher Umsicht gehen die Scholastiker bei der Bestimmung des Verhältnisses von Sinnen- und Verstandeserkenntnis vor. Sie lehren: Omnis cognitio incipit a sensu: Alle Erkenntnis hebt von den Sinnen an, aber sie denken die Sinnenerkenntnis auf die Erscheinung beschränkt und behalten dem Verstande vor, in dieser das Wesen zu ergreifen. Sie deuten das Wort intellectus, Verstand, durch intus legere: im Inneren lesen, und fassen die Verstandesthätigkeit als ein Verstehen im eigentlichen Sinne d. i. als ein Erfassen des Sinnes, Zweckes, Wesens, der Form eines Gegebenen. Bei dieser an Aristoteles Lehre vom thätigen Verstande (νοῦς ποιητικός) anschließenden Anschauung erscheint das Erkennen gleichsehr durch das Empfangen von Sinneseindrücken, wie durch Akte der Selbstthätigkeit bedingt: die Dinge haben uns etwas zu sagen, und wir müssen hinhören, aber uns kommt es zu, zu verstehen, was sie sagen. Bei der Darlegung dieser Lehre, welche besonders der deutsche Scholastiker Albert der Große und sein Schüler Thomas von Aquino ausbildeten, werden die Beispiele vorzugsweise vom Verfahren des Lehrers hergenommen, der von der Anschauung ausgeht, aber auch den thätigen Verstand in Gang setzt, damit das Angeschaute verstanden, d. i. nach seinem Wesen erkannt werde.

Auf diese erkenntnistheoretischen Prinzipien haben nun die Scholastiker zwar kein System der Didaktik gebaut, aber ihre Lehrschriften stimmen damit überein und haben an ihnen einen weit tieferen Hintergrund, als ihre anspruchslose Form vermuten läßt. Von den Didaktikern der Neuzeit hat Comenius noch Fühlung mit jenen Prinzipien so weit nicht der Empirismus Bacos beirrend auf ihn wirkt; bei Locke greift der Sensualismus Platz und verdunkelt sich die Lehre vom thätigen Verstande; bei Rousseau bricht der Subjektivismus durch und schwindet das Verständnis für die Objektivität des Lehrinhaltes; diese Pädagogen bezeichnen in der Ausgestaltung der Prinzipien der Didaktik durchaus keinen Fortschritt gegen das Mittelalter.

Litteratur. Die Ergänzung des hier Gesagten bietet des Verfassers „Didaktik als Bildungslehre," Bd. I. in den §§ über das Mittelalter sowie

Digitized by Google

dessen „Geschichte des Idealismus", Bd. II. § 68 ff. und Bd. III. § 119 und 120, woselbst auch nähere Litteraturnachweise. Chronologische Übersichten geben die gangbaren Handbücher der Erziehungsgeschichte, schätzbar sind die Arbeiten Kämmels (in Schmids Encyklopädie Bd. IV. u. a.) sowie die kurzen inhaltsreichen Angaben Paulsens in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts. Reiches Material enthalten die hier nicht anzuführenden Darstellungen der Geschichte der geistlichen Orden und der Universitäten; noch unverarbeitete Stoffe bieten Pertz's Monumente, und die Vita Sanctorum, am vollständigsten in der Ausgabe der Bollandisten. Unter den hergehörigen kulturgeschichtlichen Darstellungen ragen hervor: Alwin Schultz: Das höfische Leben zur Zeit der Minnesänger. 2 Bd. zuerst 1879 und desselben Deutsche Sittengeschichte des XIV. und XV. Jahrhundert 1892. In größeren geschichtlichen Zusammenhängen berühren den Gegenstand: Michael, Geschichte des deutschen Volkes, Bd. I. 1896 und Joh. Janssen in seinem gleichnamigen Werke. Bd. I. Darstellungen mit Belegen giebt neuerdings F. Tetzner in der Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen 1897.

Prag. O. Willmann.

Mittelbare Reproduktion

s. Reproduktion

Mittelbare Tugenden

s. Ethik

Mittelschule

1. Allgemeine Begriffsbestimmung. 2. Geschichtliche Entwickelung bis 1872. 3. Die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 und die weitere Entwickelung des Mittelschulwesens bis zur Gegenwart. 4. Gegenwärtige Gestaltung des Mittelschulwesens. 5. Stellung und Bedeutung der Mittelschule.

1. Allgemeine Begriffsbestimmung. Unter der Bezeichnung „Mittelschule" pflegt man in Österreich und Süddeutschland die Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen u. s. w., also diejenigen Lehranstalten zusammenzufassen, welche zwischen der Universität (Hochschule) und den niederen Schulen in der Mitte stehen. In Norddeutschland hat man sich nach Preußens Vorgange gewöhnt, die Hochschulen bei der Abstufung der Schulanstalten ganz außer Betracht zu lassen, und man versteht demgemäß unter Mittelschulen solche Lehranstalten, die zwischen Volksschule und höheren Schulen in der Mitte stehen. In diesem Sinne wird hier von Mittelschulen gesprochen, und zwar in der Hauptsache mit der Beschränkung auf preußische Verhältnisse.

2. Geschichtliche Entwickelung bis 1872. Der Bezeichnung „Mittelschule" begegnet man*) in amtlicher Sprache zuerst in einem Schulberichte, welchen das kurmärkische Oberkonsistorium als Provinzialschulkollegium im Jahre 1799 erstattet hat. Diese Behörde macht in Ansehung der Stadtschulen eine Einteilung in Elementarschulen mit einem Lehrer, in Bürgerschulen mit wenigstens zwei oder drei Lehrern, in Mittelschulen, an denen 3—4 Lehrer arbeiten und in deren erster Klasse die entweder zum Studieren oder doch zu einer über den gemeinen Bürgerstand hinausgehenden Bestimmung gewidmete Jugend wenigstens zum nützlichen Besuch der oberen Klassen einer eigentlichen gelehrten Schule vorbereitet werden kann. Die hier genannten „Mittelschulen" waren also Anstalten, welche ihre höheren Lehrziele in erster Linie danach bestimmten, daß sie als Vorbereitungsschulen für die eigentlichen höheren Lehranstalten dienen konnten. Sie hatten jedoch hinsichtlich ihrer gesamten Organisation keine selbständige Stellung; ihre Grundlage bildete die Elementarschule, als deren Fortentwickelung und Ausgestaltung sie erscheinen. Das ist ein charakteristisches Merkmal geblieben für das gesamte mittlere Schulwesen, und zwar nicht bloß in Preußen, sondern auch in den übrigen deutschen Staaten. Als fortentwickeltes Glied der Elementarschule**), aber mit bestimmter Beziehung der Lehraufgaben auf die Erfordernisse des bürgerlichen Lebens erscheinen die mittleren Schulen bereits im katholischen Schulreglement für Schlesien von 1765. In den Schulen der größeren Städte soll in den oberen Klassen neben den Anfangsgründen im Französischen und Lateinischen, in der Geschichte und in Geographie auch „das Nötigste und Brauchbarste aus der Physik und einige vorläufige Erkenntnis von den wesentlichsten Dingen, darauf es bei der Land- und Stadtwirtschaft, bei Künsten, Gewerben, Manufakturen und dem Handel ankommt" gelehrt werden. Noch bestimmter tritt dies Verhältnis in der in mehrfacher Hinsicht ausgezeichneten „Allgemeinen Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig-Holstein von 1814" hervor. Zwar werden

*) Nach Thilo, Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha 1867, S. 66.

**) Die Bezeichnung „Volksschule" wurde erst durch Art. 24 der Verfassungsurkunde vom 31. Jan. 1850 in die Gesetzessprache eingeführt.

Digitized by Google

hier bereits die „Bürgerschulen“, den Gelehrtenschulen einerseits und den Landschulen als den eigentlichen Volksschulen andererseits als selbständiges Glied gegenüber gestellt; ihrem inneren Wesen nach erscheinen sie jedoch lediglich als eine ausgestaltete Form der Elementarschule. Ihre Aufgabe wird bezeichnet (II, § 30), „nicht eigentliche gelehrte, sondern hauptsächlich gute und geschickte Staatsbürger, wie auch rechtschaffene Christen zu bilden, ihnen Anleitung sowohl zu den Kenntnissen und Geschicklichkeiten, welche ihnen bei ihrem künftigen Stande und Gewerbe nötig und nützlich sind, als auch zu allen demjenigen, was zu ihrer religiösen und moralischen Bildung erforderlich ist, zu verschaffen.“ Hinsichtlich der besonderen Lehrziele wird, um einige charakteristische Bestimmungen hervorzuheben, vorgeschrieben: „Außer der Arithmetik werden auch die Anfangsgründe der Geometrie gelehrt und die Schüler im kaufmännischen Rechnen geübt. Der Unterricht in der Geschichte ist am zweckmäßigsten mit dem Unterricht in der Geographie zu verbinden. Der Anthropologie, Naturlehre und Naturgeschichte, verbunden mit Technologie, werden besondere Stunden gewidmet. Aus den mechanischen, optischen und astronomischen Kenntnissen wird das Gemeinnützigste für die Jugend passende, mitgenommen. In der Religion wird ein zusammenhängender, praktischer Unterricht erteilt. Von den lebenden Sprachen sind die dänische und, wenn es sein kann, auch die französische zu lehren“. „Mit der Mädchenschule ist, sobald die Umstände es verstatten, zugleich eine Arbeiterschule zur zweckmäßigen Bildung junger Mädchen fürs häusliche Leben zu verbinden. Auch ist den Schülern, die auf Kosten der Kommune unterhalten werden, zu passenden Handarbeiten Anleitung zu geben“. — Ähnliche Verhältnisse hinsichtlich der Gestaltung und Stellung des mittleren Schulwesens waren im vormaligen Herzogtum Nassau bereits durch das Schuledikt von 1817 gesetzlich festgelegt worden. Die mittleren Schulen („Realschulen“ genannt) erscheinen als ein Aufbau der Elementarschule und sollen für die männliche Jugend dienen, um ihr „die für Handwerker, Künstler und ein landwirtschaftliches oder anderes Gewerbe in großer Ausdehnung künftig zu treiben bestimmte Individuen nötige erweiterte Bildung als allgemeine Vorbereitung zu ihrem künftigen bürgerlichen Beruf“ zu geben. „Die Aufnahme erfolgt, wenn die Schüler die in den Elementarschulen gelehrten Kenntnisse gefaßt haben, in der Regel im dreizehnten Jahre“. In zwei Lehrkursen soll in wöchentlich 30 Stunden gelehrt werden: „Deutsche Sprache mit Verfertigung schriftlicher Aufsätze, Naturgeschichte, Naturlehre, Erdbeschreibung mit Geschichte verbunden, Zeichnen, Schönschreiben, Mathematik, Technologie und einfache Buchhaltung“. —

Das allgemeine Landrecht (1794), welches in Teil II Titel 12 das Schulwesen in der preußischen Monarchie alten Bestandes geordnet hat, kennt zwar nur zwei Arten von Schulen: a) höhere Schulen (§ 54) und b) „gemeine Schulen, die dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet sind“ (§ 12). Trotzdem aber waren bereits zur Zeit des Landrechts in Preußen eine ganze Anzahl von Schulen vorhanden, welche sich zwar nicht bloß auf die „einem jeden vernünftigen Menschen notwendigen Kenntnisse“ (§ 46) beschränkten und doch nicht entfernt den im § 54 gestellten Forderungen einer höheren Lehranstalt entsprachen. Das Bedürfnis solcher mittlerer Schulen war allgemein anerkannt, und so kam es, daß das Unterrichtsministerium bald nach seiner Begründung die Befriedigung dieses Bedürfnisses versuchte. Der von einer vom König 1817 ernannten Kommission verfaßte und 1819 vorgelegte „Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate“ unterschied im Einrichtungsplan der allgemeinen Jugendbildung vom Anfang des Schulunterrichts bis zur Grenze, wo die Universität sie aufnimmt, drei wesentliche, aufeinander folgende Stufen: die allgemeine Elementarschule, die allgemeine Stadtschule und die höheren Schulen. Ohne auf die Lehraufgaben und besonderen Unterrichtsziele der hier in Betracht kommenden „allgemeinen Stadtschule“ eingehen zu können, läßt sich wohl erkennen, daß in der letzteren die Keime sowohl der jetzigen Realschulen wie der Mittelschulen liegen.*) Bald machte sich die Notwendigkeit einer schärferen Scheidung der Aufgaben der allgemeinen Stadtschule geltend. Es handelte sich einerseits um die Vorbildung der männlichen Jugend für Kunst und Kunstgewerbe, sowie für die Arbeiten der Großkaufleute; andererseits sollten dem mitt-

*) Genaueres findet sich in der amtlichen Denkschrift von Schneider u. Peterssilie, Die Volks- und Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen im preußischen Staate im Jahre 1891. Berlin 1893 (S. 217 ff.).

Digitized by Google

leren Bürgerstande, namentlich in den Städten, Knaben zugeführt werden, deren Bildung über das Maß der gemeinen Schule hinausginge, ohne jedoch eine Gelehrtenbildung zu sein. So entstanden Gewerbe- und Realschulen und die Stadt- oder Bürgerschulen. Um die letzteren handelt es sich hier.

Der Entwurf von 1819 ist bekanntlich nicht Gesetz geworden, und alle die Vorlagen, Entwürfe u. dgl., welche die verschlungenen Pfade der Geschichte der preußischen Unterrichtsgesetzgebung seit 1817 charakterisieren, und die fast ausnahmslos auch auf Einrichtung eines besonderen mittleren Schulwesens Bedacht nehmen, haben dasselbe Schicksal teilen müssen: die Gesetzentwürfe des Ministeriums Schwerin (1848), Ladenberg (1850), Bethmann-Hollweg (1862).*) Aber auch ohne bestimmte gesetzliche Grundlage hat die preußische Unterrichtsverwaltung, entsprechend dem vorhandenen Bedürfnisse, auf dem Wege der Verwaltung die Errichtung und Förderung von „allgemeinen Stadtschulen“ nach dem vorgezeichneten Plane eifrig erstrebt. Doch hat es lange gedauert, ehe sie allgemein bindende Vorschriften hierfür gegeben hat. In der Hauptsache hat sie sich darauf beschränkt, dem Bestreben namentlich der städtischen Gemeinwesen, welches auf Einrichtung besonderer mittlerer Schulen für den eigentlichen erwerbenden Bürgerstand gerichtet war, nachzugehen und die bezüglichen Bemühungen zu unterstützen. Wie lebhaft jenes Bedürfnis nach einer praktisch-bürgerlichen Bildung, welches auch die neuerstandene Realschule mit ihrer naturwissenschaftlich-mathematischen Gelehrsamkeit nicht zu befriedigen vermochte, gewesen ist, beweisen die überaus zahlreichen Bürger- und Stadtschulen, welche die Städte fast ausnahmslos aus eigenstem Antriebe neben den eigentlichen Volksschulen errichtet und, man darf sagen, mit einer gewissen Vorliebe gepflegt haben. Auch in theoretischen Erörterungen ist jenes Bedürfnis mehrfach zum Ausdruck gekommen, und Mittel und Wege für die Schaffung eines angemessenen mittleren Schulwesens sind angegeben worden. Zu den bedeutsamsten litterarischen Erscheinungen, die vielerlei Beherzigenswertes auch noch für die Gegenwart enthalten, gehören die unten genannten Schriften von Otto, Mager und Windhorn.

Die beachtenswerteste Anregung aber zu einer planmäßigen Ordnung des mittleren Schulwesens ist im Jahre 1869 durch eine Denkschrift gegeben worden, welche der damalige Stadtschulrat von Berlin Dr. Hofmann dem dortigen Magistrat vorgelegt hat, und die mit Bezugnahme auf die Berliner Verhältnisse in ausführlicher und sachkundiger Darlegung das Bedürfnis einer besonderen Schule für den mittleren Bürgerstand und dessen Befriedigung durch eine in den Grundzügen gezeichnete „Mittelschule“ nachzuweisen versucht. Der wesentliche Inhalt dieser „sehr verdienstlichen“ Denkschrift, die leider nicht im Buchhandel erschienen ist, ist enthalten in Schneider und von Bremen: „Das preußische Volksschulwesen“ und in der amtlichen Denkschrift von Schneider und Petersilie: „Die Volks- und die Mittelschulen u. s. w. 1893.“ Es kann an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden. Besondere Bedeutung erlangte diese Denkschrift dadurch, daß sie den Verhandlungen über Fragen des Volksschulwesens, welche eine vom Minister Dr. Falk 1872 berufene Konferenz gepflogen hat, gewissermaßen als Ausgang und Grundlage gedient hat. Die Ergebnisse jener Verhandlungen sind zum amtlichen Ausdruck gekommen in den „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872“, durch welche die bisherige Entwickelung des Mittelschulwesens endlich zu einem gewissen Abschluß gelangte.

9. Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 und die weitere Entwickelung der Mittelschule bis zur Gegenwart. Welche Stellung die „Allgemeinen Bestimmungen“ hinsichtlich der Entwickelung des Mittelschulwesens einnehmen, das geht aus ihnen selbst deutlich hervor. Ausdrücklich wird in der dem veröffentlichten Normallehrplane vorangeschickten allgemeinen Verfügung darauf hingewiesen, daß die Festsetzungen unmittelbar an das bereits Bestehende anknüpfen und denselben aus der bisherigen Vielgestaltigkeit zu einheitlicher Gestaltung verhelfen sollen. Es heißt an der bezeichneten Stelle: „Unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rektor-, höheren Knaben- oder Stadtschulen ist bereits gegenwärtig eine beträchtliche Anzahl von Unterrichtsanstalten vorhanden, welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Be-

*) Vergl. „Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen vom Jahre 1817 bis 1868.“ Aktenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1869.

Digitized by Google

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direktor des Lehrerinnenseminars zu Eisenach.
E. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. Altenburg, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. E. Andreae, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. Baginsky, Privatdozent in Berlin.
Dr. W. Bakitsch, Professor in Belgrad.
Dr. P. Barth, Privatdozent in Leipzig.
Dr. R. Barth in Leipzig.
Dr. L. Baetgen, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
R. Bauer, Prof. in München.
Dr. O. Baumgarten, Professor an der Universität Kiel.
J. Becker in Niederpoyritz b. Dresden.
Dr. O. W. Beyer in Leipzig-Gohlis.
Dr. A. Biedner, Schulinspektor in Eisenach.
Dr. W. Bode in Hildesheim.
E. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
J. Bolljahn in Tokyo.
K. Brandmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. W. Buchner in Eisenach.
Dr. Capelius, Seminardirektor in Hermannstadt.
Dr. F. Collard, Professor a. der Univers. Löwen.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. Danckelmann, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. R. Denhardt, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. M. Deffoir, Privatdozent in Berlin.
Dr. W. Dilthey, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. E. Dorfeld, Gymnasiallehrer in Gießen.
Dr. Eichhoff, Arzt in Elberfeld.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. Eitner, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. A. Ellissen in Eimbeck.
M. Fack, Seminarlehrer in Weimar.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. A. Falckenberg, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. H. Fiedler, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. J. J. Findlay, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig.
Dr. Fleischmann, Professor in Bamberg.
Dr. Flex, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. R. Fornelli, Prof. der Päd. an der Universität Neapel.
Dr. E. Franke, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
A. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
A. Fuchs, Lehrer in Berlin.
Dr. de Garmo, Präsident des Swarthmore College. in Swarthmore U. S. A.
Dr. A. Gärtner, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnauck-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. Göpfert, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach.
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. H. Grimm, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. H. Gutzmann, Arzt in Berlin.
Dr. Gübdemann, Oberrabbiner in Wien.
Dr. H. Günther, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. E. Hannak, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. Hartmann, Direktor in Annaberg.
Dr. E. Hanschmann, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. A. Heine, Realschuldirektor in Cothbus.
Dr. O. Heine, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
K. Hempricht, Lehrer in Beuchlitz b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. K. Hessel, Direktor in Koblenz.
E. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. H. Hjärne, Professor a. d. Universität in Upsala.
†Dr. A. Hochegger, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
S. Hoffmann, Direktor des Zillerstiftes in Leipzig.
Dr. H. Höffding, Prof. a. d. Universi. in Kopenhagen.
Helene Höhnk in Lübeck.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. Holzmüller, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
†A. Hug, Seminarlehrer in Zürich
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. H. Jäger, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Imhof, Lehrer in Bergern b. Bad Berka a. Ilm.
Dr. Jodl, Professor a. d. Universität in Wien.
Jost, General-Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zichopau.
Fr. Junge, Hauptlehrer in Kiel.
Dr. Just, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. Kármán, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. Katzer, Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. Horst Kesterstein in Jena.
Dr. H. Kiesterstein, Gymn. Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. K. Kehrbach, Professor in Charlottenburg.
Dr. Keller, Archivrat in Berlin.
Dr. Kleinitz-Gerloff, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Tirschau.
Dr. A. Kind, Pfarrer in Berlin.
Dr. K. Knabe, Oberlehrer in Cassel.
Dr. K. Knoke, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. J. L. A. Koch, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. O. Kohl, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. Fr. Koldewey, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. F. Kölle, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. Th. Kölle, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.
E. König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
K. König, Pfarrer in Ursprungen a. d. Rhön.
G. Közle, Lehrer in Cannstatt.
Dr. Krallinger, Gymnasial-Professor in München.
Dr. Joh. Kreuzer, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. Kuppers in Kiel.
Bertha von der Lage in Berlin.
Dr. G. W. Lagerstedt in Stockholm.
H. Landmann, Lehrer a. d. Trüperschen Erziehungsanstalt in Jena.
Dr. Fr. Lange in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. K. Lange, K. Bezirksschulinsp. in Dippoldiswalde.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Digitized by Google

Forts. von Seite 3 des Umschlages.

Dr. **Konrad Lange**, Prof. a. d. Univ. Tübingen.
J. **Larsen**, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **R. Lehmann**, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. **Lehmensiek**, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Lietz** in Abbotsholme (England).
Dr. **Van Liew**, Seminarlehrer in Normal, Ill. U. S. A.
Dr. **Lohrer**, Gymnasial-Oberlehrer in Rakel a. d. Netze.
A. **Lomberg**, Hauptlehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. **H. Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langensalza.
Dr. **Mannel**, Rektor in Halle a. S.
G. **Marschall**, Realschuldirektor a. D. in München.
Dr. **Martinak**, Professor in Graz.
Dr. **Magat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
C. **Metzner**, General-Inspektor in Bukarest.
Dr. **A. Menge**, Oberschulrat in Oldenburg.
O. **Menges**, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.
Dr. **E. Meyer**, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. **Meyer**, Rektor in Crefeld.
K. **Mollenhauer**, Oberlehrer in Braunschweig.
Dr. **E. Morres**, Professor i. Kronstadt, Siebenb.
J. **Müller**, Diakonus in Herrenhut i. S.
Müllerhartung, Hofrat, Prof. in Weimar.
Dr. **Immanuel Munk**, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. **Th. Mac Murry**, Professor in Chikago.
Dr. **Fr. Mac Murry**, Professor in Buffalo, N. Y.
Dr. **P. Natorp**, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. Naumann in Berlin.
Dr. **A. Nebe**, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. **P. Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. **F. Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. **Nieden**, Rektor in Straßburg i. E.
Dr. **C. Nohle**, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. **J. Nörregard**, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. **Oppermann**, Schulinspektor in Braunschweig.
Dr. **W. Ostermann**, Schulrat u. Seminardir. a. D. in Steglitz b. Berlin.
O. **Pache**, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. **Th. Papamarkos** in Athen.
Pappenheim, Professor in Berlin.
Dr. **Pariselle**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. **Fr. Paulsen**, Prof. a. d. Universität Berlin.
†**A. Pickel**, Seminaroberlehrer a. D. in Eisenach.
E. **Plitz**, Realschullehrer in Jena.
Dr. **A. Pinloche**, Prof. a. d. Universit. Lille.
H. **Piper**, Dir. d. Idiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauerwitz (Oberschlesien).
Dr. **Ramsauer**, Pastor in Dedesdorf, Oldenburg.
Dr. **Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. **J. Rehmke**, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. **Reukauf**, Seminarlehrer in Hildburghausen.
Dr. **E. Reyer**, Professor a. d. Universität in Wien.
Dr. **Richter**, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena.
Dr. **P. Richter**, Oberlehrer in Eckernförde.
Dr. **G. v. Rohden**, Pastor in Werden a. d. Ruhr.
R. Rißmann, Rektor in Berlin.
Rolle, Superintendent in Gräfenthal.
Dr. **Römer** in Stuttgart.
A. Roß, Lehrer in Erfurt.
Dr. **Roßbach**, Direktor an der höh. Mädchenschule in Saarbrücken.
A. Rude, Rektor in Rakel a. d. Netze.
Dr. **W. Ruin**, Prof. in Helsingfors (Finland).
Dr. **E. v. Sallwürk**, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. Scheller, Seminarlehrer in Eisenach.
E. Scherer, Schulinspektor in Worms.
Dr. **H. Schiller**, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. **O. Schmidt**, Pfarrer in Zadel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha
E. Scholz, Rektor in Blankenhain.
Dr. **H. Schotten**, Direktor der Oberrealschule in Halle a. S.
Dr. **Schubert**, Arzt in Nürnberg.
C. Schubert, Oberlehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. **R. Schubert** in Leipzig.
Dr. **B. Schultze** in Charlottenburg.
Dr. **E. Schwartz**, Rektor in Stockholm.
Schwerinseger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
G. Siegert, Lehrer in Leipzig-Reudnitz.
W. Siegert, Lehrer in Berlin.
Dr. **N. Smorzow** in Petersburg.
Dr. **C. Spielmann**, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. **Steinbart**, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. **A. Stern**, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. **H. L. Strack**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **E. Temming**, Rektor in Gronau in Westf.
K. **Teupser**, Lehrer in Leipzig.
J. **Tews**, Lehrer in Berlin.
†Dr. **Thilo**, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Fr. Thomassen, Direktor in Kopenhagen.
Dr. **E. Thrändorf**, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
†**Tiegs**, Lehrer in Berlin.
Dr. **W. Tolscher**, Privatdozent a. d. Universität in Prag.
Dr. **H. Trier** in Kopenhagen.
A. Tromnau, Seminarlehrer in Bromberg.
J. Trüper, Institutsdirektor in Jena.
Dr. **Th. Tupetz**, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. **G. Turic** in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. **G. Uhlig**, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg
Dr. **Wätzoldt**, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. **Th. Vogt**, Professor an der Universität Wien.
Dr. **Walter**, Prof. a. d. Universität in Königsberg.
Dr. **Wendt**, Geh. Rat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. **F. M. Wendt**, Professor in Troppau.
Dr. **A. Wernicke**, Direktor der Ober-Realschule in Braunschweig.
Dr. **Th. Wiget**, Direktor in Trogen (Schweiz).
H. **Wigge**, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. **O. Willmann**, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **K. Zagajoannu**, Gymnasialdirektor in Lamia.
Dr. **Zange**, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
E. **Zeißig**, Lehrer in Annaberg i. S.
B. Zieger, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
C. Ziegler, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. **Theod. Ziegler**, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. **J. Ziehen**, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. **Th. Ziehen**, Professor an der Universität Jena.
P. Zillig, Lehrer in Würzburg.

Digitized by Google

HARVARD COLLEGE LIBRARY
Walker fund.
RR1730.6

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein
Jena

Vierter Band

Montaigne, Michel de — Mutwille

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1897

Digitized by Google

Inhalt der 47. und 48. Lieferung

Montaigne, Michel de Von Dr. E. v. Zall würk

Moralische Gefühle Von Dr. G. v. Rohden

Moralisches Irresein oder Moralischer Schwachsinn Von Dr. Th. Ziehen

Moralunterricht Von Dr. E. Temming

Möser, Justus Von K. Mollenhauer

Mundart in der Volksschule Von H. Menges

Musikalische Erziehung (Musikunterricht) Von Dr. E. Andreae

Musikschule Von Müllerhartung

Muskelunruhe, krankhafte Von Dr. Th. Ziehen

Musterlektionen Von R. Seyfert

Mutacismus Von Dr. Th. Ziehen

Mutlosigkeit Von G. Siegert

Mutwille Von G. Siegert

Digitized by Google

dürfnisse des gewerblichen Lebens und des sog. Mittelstandes in größerem Umfange berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann. Es entspricht den Anforderungen der Gegenwart, nicht nur die betreffenden Anstalten dieser Art weiter zu entwickeln, sondern auch die Neuerrichtung seitens der Gemeinden thunlichst zu fördern."

Was den Inhalt der Allgemeinen Bestimmungen betrifft (— es soll an dieser Stelle nur zusammenfassend berichtet werden —), so setzten sie vor allem den einheitlichen Namen „Mittelschule" fest und gaben dieser Schulart eine allgemeine Begriffsbestimmung. Die Mittelschulen werden gekennzeichnet als Schulanstalten, welche neben den Volksschulen des Orts bestehen und mindestens 5 aufsteigende Klassen mit einer Maximalzahl von je fünfzig Schülern haben. Sie sollen ihren Schülern eine höhere Bildung geben, als dies in den mehrklassigen Volksschulen in der Regel geschieht, und die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sog. Mittelstandes in größerem Umfange berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann. Als Norm für die zu erstrebenden Ziele und als Grundlage für die Organisation ist der allgemeine, auf 6 aufsteigende Klassen berechnete Plan gegeben, mit der ausdrücklichen Maßgabe, daß er nur das Mindestmaß der zu erfüllenden Forderungen darstellen, und daß darum sowohl eine Vermehrung der Zahl der aufsteigenden Klassen als auch eine Erweiterung der Lehrziele auf der gegebenen Basis statthaft sein solle. Entsprechend den höheren Lehraufgaben werden auch an das Lehrpersonal hinsichtlich der wissenschaftlichen Qualifikation höhere Anforderungen gestellt, die in einer besonderen, durch eine entsprechende Prüfungsordnung geregelten Prüfung, der Mittelschullehrerprüfung (vergl. den Art. „Lehrer an Mittelschulen" S. 368 ff.) nachzuweisen ist.

So bedeutungsvoll diese Festsetzungen für die neuere Gestaltung des Mittelschulwesens geworden sind, so haben sie doch auch gewisse Mängel. Diese liegen einmal in der großen Dehnbarkeit und Unbestimmtheit des entwickelten Begriffs der Mittelschule und dann vor allem in dem Mangel einer scharfen gesetzlichen und rechtlichen Abgrenzung den übrigen Schulkategorieen gegenüber. Auch das ist als Mangel empfunden worden, daß der Normallehrplan ausschließlich auf Knabenschulen Rücksicht nimmt, hinsichtlich der besonderen Gestaltung entsprechender Mädchenschulen aber nicht einmal andeutende Bestimmungen enthält.

Die große Dehnbarkeit des Begriffs der Mittelschule hängt zusammen mit dem Bestreben, bei der Regelung und weiteren Ausgestaltung dieser Schule möglichst eng anzuknüpfen an das bereits Bestehende, „damit", wie es in einem Ministerial-Erlaß vom 19. März 1873 heißt, „der Ausbildung eines tüchtigen Mittelstandes möglichst freie Bahn gegeben werde". Von diesem Gesichtspunkte aus war es sogar gestattet worden, „daß die Oberklassen einer sechsklassigen Volksschule nach dem Lehrplane der Mittelschule arbeiten".

Gerade diese im Interesse der Mittelschulsache wohlgemeinte Absicht ist für deren Weiterentwickelung nicht immer von Vorteil gewesen, was schließlich auch die Unterrichtsverwaltung anerkannt hat. Die Folge ist in erster Linie gewesen, daß trotz der vom pädagogischen und organisatorischen Standpunkte aus gezogenen Grenzlinie zwischen Volks- und Mittelschule diese doch nur mehr theoretischen Wert behielt, „weil", wie es in „Schneider und v. Bremen, Das Preuß. Volksschulwesen" heißt,*) „die Provinzialbehörden den Fortbestand von gehobenen Volksschulen, welchen die Merkmale der Mittelschule fehlen, oder die fortdauernde Aufnahme fremdsprachlichen Unterrichts in den Lehrplan von Volksschulen geduldet haben. Es ist dies die Ursache von manchen Schwierigkeiten geworden, namentlich nachdem die Richtigkeit des bisher festgehaltenen Begriffs der Volksschule in Zweifel gezogen worden ist." Welches der auch nach Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen von der Unterrichtsverwaltung im Sinne der Gesetzgebung bis in die neueste Zeit festgehaltene Begriff der Volksschule war, ist am bestimmtesten in dem Ministerial-Erlaß vom 21. Februar 1865 ausgesprochen, wo es heißt: „Die Grenzscheide zwischen den Elementarschulen bildet die Berechtigung zu giltigen Abgangsprüfungen, und alle Schulen, denen diese Berechtigung fehlt, gehören zur Kategorie der Elementarschulen, selbst dann, wenn in ihnen eine über das Ziel der Elementarschule hinausgehende sprachliche oder Realbildung angestrebt wird, oder die Qualifikation ihres Vorstehers durch akademische Studien bedingt ist."

Demgemäß konnten im gesetzlichen Sinne auch nur die beiden Schulkategorieen unterschieden werden: niedere und höhere Schulen.

*) A. a. O. Bd. III, S. 553.

Digitized by Google

Jene umfaßten unter dem gemeinsamen Namen „Elementarschulen“ sowohl die eigentlichen Volksschulen, als auch die gehobenen Volks- oder Stadt- und Bürgerschulen, die Mittelschulen, die höheren Mädchenschulen, während zu den letzteren alle höheren Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen u. s. w.) gehören. In der Verwaltungspraxis allerdings waren schon seit längerer Zeit innerhalb des „Elementarschulwesens“ die Schulen mittlerer Kategorie (höhere Mädchenschulen, Mittelschulen u. dgl.) von den eigentlichen Volksschulen geschieden worden. Rechtlich aber und in gesetzlichem Sinne waren alle diese mittleren Schulen nur niedere Schulen, „Elementarschulen“, und selbst vollentwickelte höhere Mädchenschulen mit 10jährigem Kursus wurden den letzteren zugerechnet.

Der erste Schritt zur gesetzlichen Scheidung der mittleren Schulen von den eigentlichen Volksschulen geschah durch das Pensionsgesetz der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen vom 6. Juni 1885. In den Ausführungsbestimmungen zu diesem Gesetz heißt es (Centralblatt 1886, S. 387 ff): „Öffentliche Volksschulen im Sinne des Gesetzes vom 6. Juni 1885 sind diejenigen Schulen, zu deren Benutzung einerseits für Eltern oder deren Vertreter, die nicht anderweitig dafür gesorgt haben, daß die Kinder den für die öffentlichen Volksschulen vorgeschriebenen Unterricht erhalten, ein gesetzlicher Zwang (der gesetzliche Schulzwang) besteht, und zu deren Errichtung und Unterhaltung andererseits für Schulgemeinden eine allgemeine gesetzliche Verpflichtung besteht . . . . Dagegen sind diejenigen neben den wirklichen Volksschulen eines Ortes bestehenden öffentlichen Schulen, welche, obwohl nicht zu den eigentlichen höheren oder Gelehrtenschulen (Gymnasien, Realgymnasien ꝛc.) gehörend, doch ihrer gesamten Organisation oder ihren ganzen Endzwecken nach ihren Zöglingen eine über die Aufgaben und das Ziel der obligatorischen Volksschule hinausgehende höhere Bildung zu geben erstreben, als öffentliche Volksschulen nicht anzusehen.“ An Stelle der bisherigen Zweiteilung des Schulwesens tritt demnach hierdurch eine gesetzliche Dreiteilung, so daß Volksschulen, mittlere Schulen (d. s. Vorschulen, Mittelschulen, höhere Mädchenschulen) und höhere Lehranstalten seither auch in gesetzlichem Sinne scharf von einander geschieden sind.

Auf dem Boden dieser Dreiteilung stehen alle schulgesetzlichen Bestimmungen seit 1885: Das Gesetz über die Erleichterung der Volksschullasten vom 14. Juli 1888 und vom 31. März 1889, das Gesetz über die Ruhegehaltskassen vom 23. Juni 1893, das Gesetz über das Ruhegehalt der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen nichtstaatlichen mittleren Schulen und die Fürsorge für ihre Hinterbliebenen vom 11. Juni 1894 und das Besoldungsgesetz vom 31. März 1897.

Von diesen Gesetzen bezieht sich nur das vom 11. Juni 1894 direkt auf die Mittelschule; die übrigen betreffen die eigentliche Volksschule mit ausdrücklichem Ausschluß aller mittleren Schulen. Dennoch aber sind auch sie für die Entwickelung der Mittelschule von erheblichem Einfluß geworden; vor allem gilt dies von dem erstgenannten Gesetze vom 14. Juni 1888. Nach diesem Gesetz leistet nämlich der Staat den Gemeinden sehr erhebliche Zuschüsse für die Unterhaltung der Volksschulen, doch nur mit der gesetzlich allgemein verbindlich festgestellten Bedingung, daß das Schulgeld an allen Volksschulen — abgesehen von einer bestimmt abgegrenzten Übergangszeit — schließlich ganz in Wegfall kommt. Davon werden auch alle sog. gehobenen Volksschulen, Bürgerschulen, Stadtschulen u. dgl. betroffen, während die eigentlichen mittleren Schulen, also vor allem die nach Maßgabe der Allgemeinen Bestimmungen eingerichteten Mittelschulen, davon unberührt bleiben. Für sie leistet der Staat keinen Zuschuß, und sie dürfen Schulgeld weiter erheben. Infolgedessen läßt sich auch die bisher vielfach übliche Scheidung zwischen Volksschulen und gehobenen Volks- oder Bürgerschulen nicht mehr aufrecht erhalten. Das unorganische Mittelglied zwischen Volks- und Mittelschule, die „gehobene Volksschule“, muß endlich fallen, indem sich die städtischen Schulverwaltungen entscheiden müssen, ob sie neben den höheren Lehranstalten bloß eigentliche Volksschulen oder außer diesen auch noch eigentliche Mittelschulen errichten und unterhalten wollen. So ist in erster Linie unter dem Einflusse rein finanzieller Gesichtspunkte die Mittelschulfrage, die bisher fast ganz geruht hatte, wieder in Fluß gekommen und auch von diesem rein finanziellen Gesichtspunkte aus noch nicht zum Abschluß gelangt, da einmal die qu. Übergangszeit noch nicht vorüber ist und zum anderen auch die übrigen oben genannten schulgesetzlichen Bestimmungen ihre Wirkung noch fortdauernd auf die finan-

Digitized by Google

ziellen Verhältnisse der Gemeinden ausüben. In den letzten Jahren sind aber bereits in einer Anzahl größerer Städte Mittelschulen neu eingerichtet oder Bürgerschulen (gehobene Volksschulen) zu solchen weiter ausgestaltet worden. Es liegt in der Sache begründet, daß damit auch die inneren Verhältnisse der Mittelschulen (Organisation, Lehrplan u. Lehrziele, Lehrpersonal, Berechtigungen u. dgl.) einer erneuten Prüfung und Erörterung unterzogen werden.

Was hinsichtlich der mittleren Schulen bisher allgemein verbindliche Geltung gewonnen hat, ist in Kürze Folgendes:

1. Der Begriff der mittleren Schulen ist im Gesetz vom 11. Juni 1894 (betr. Ruhegehalt der Lehrer und Lehrerinnen der mittleren Schulen) § 1 in folgender Fassung festgestellt worden: „Mittlere Schulen sind diejenigen Unterrichtsanstalten, welche allgemeinen Bildungszwecken dienen, und welche weder zu den höheren Schulen noch zu den öffentlichen Volksschulen, noch zu den Fach- und Fortbildungsschulen gehören.“ Und die Begründung führt aus: „Das Bedürfnis weiterer Kreise der Bevölkerung nach einer zwar nicht gelehrten, aber doch höheren Bildung als die mehrklassige Volksschule zu geben vermag, hat in den verschiedensten Gegenden des preußischen Staates, namentlich in städtischen Gemeinden eine Anzahl von Schuleinrichtungen geschaffen, welche unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rektorschulen, höheren Knaben- und Stadtschulen, selbständigen Vorschulen u. s. f. jenen Zwecken dienen . . . Zumeist versagen sie das Ziel, den Kindern des Bürgerstandes eine höhere abschließende Bildung zu geben . . .“ Charakteristisch für die Art der begrifflichen Abgrenzung der mittleren Schulen von den Volksschulen ist dies, daß jene nicht in positiver Weise definiert werden, sondern daß ihre charakteristische Eigenart nur durch das bezeichnet wird, was sie von der Volksschule scheidet. Die letztere ist durch die oben genannten Gesetze begrenzt worden auf diejenigen Schulen, für welche die allgemeine Schulpflicht (der gesetzliche Schulzwang) besteht, und für deren Errichtung und Unterhaltung eine allgemeine gesetzliche Verpflichtung der Schulgemeinden besteht. Der Wegfall des Schulgeldes ist für alle Volksschulen das äußere Kennzeichen, und es stellt sich nur als Übergangsverhältnis dar, wenn manchen gehobenen Volksschulen die Forterhebung eines bestimmten Maßes von Schulgeld noch gestattet wird.

2. Hinsichtlich der Organisation der Mittelschulen ist einer großen Verschiedenartigkeit stattgegeben. Sie können als ganz selbständige Anstalten neben den Volksschulen des Ortes eingerichtet werden oder auch als einzelne Klassen der Oberstufe der Volksschulen angegliedert werden. Hinsichtlich der Zahl der aufsteigenden Klassen gilt für selbständige Anstalten die Zahl 5 als untere zulässige Grenze, während 9 Klassen als die höchste Zahl der aufsteigenden Stufen anzusehen ist. Hinsichtlich des Lehrplanes gilt der Plan der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 als allgemeine Norm für Knaben- und Mädchenschulen, von denen Abweichungen im einzelnen in vielseitiger Weise innerhalb des gesteckten Rahmens zulässig sind; doch gilt mindestens eine fremde Sprache als allgemein verbindlich. Für Mädchenschulen gelten hinsichtlich der äußeren Verhältnisse auch die „Allgemeinen Vorschriften für die über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschulen“ vom 31. Mai 1894.

3. Die Einrichtung und Unterhaltung von mittleren Schulen unterliegt keinem gesetzlichen Zwange, ist vielmehr ausschließlich in die freie Entscheidung der Schulgemeinden gestellt. Vorbedingung ist jedoch, daß für die Volksschulen in ausreichender, den gesetzlichen Vorschriften entsprechender Weise gesorgt ist. Ein staatlicher Zuschuß zur Unterhaltung der Schule kann von den Gemeinden nicht beansprucht werden. Für die Besoldung sowie für das Ruhegehalt und die Fürsorge für die Hinterbliebenen der Lehrer und Lehrerinnen haben die Gemeinden allein Sorge zu tragen, und zwar hinsichtlich der letzteren Verhältnisse nach Maßgabe des Gesetzes vom 11. Juni 1894. Die Regelung der Besoldung harrt zur Zeit noch der gesetzlichen Regelung.

4. Hinsichtlich des Lehrpersonals gilt im allgemeinen die Vorschrift der Allgemeinen Bestimmungen: „Der Unterricht ist nur von solchen Lehrern zu erteilen, welche hierzu nach Maßgabe der Prüfungsordnung als befähigt anerkannt sind.“ In erster Linie muß der Leiter (Rektor) die in der Rektoratsprüfung bezw. die Leiterin die in der Schulvorsteherinnenprüfung nachzuweisende Qualifikation zur Leitung einer Mittelschule besitzen. Hinsichtlich der Lehrer darf als Regel angesehen werden, daß für den Unterricht an den Oberklassen geprüfte Mittelschullehrer zu fordern sind, während für Mittel- und Unterstufe das

Digitized by Google

Volksschullehrerzeugnis nach Maßgabe des § 26 der Prüfungsordnung für Volksschullehrer (Allgemeine Bestimmungen) als Norm angesehen wird. Lehrerinnen, welche die Prüfung für mittlere und höhere Mädchenschulen abgelegt haben, besitzen die Berechtigung zum Unterricht auf allen Stufen der Mädchen-Mittelschule. Es muß jedoch bemerkt werden, daß in der Praxis in Beziehung auf die geforderte Qualifikation, soweit sie durch bestimmte Prüfungen nachgewiesen wird, sehr weitgehende Verschiedenheiten sich ausgebildet haben.

4. Gegenwärtige Gestaltung des Mittelschulwesens. Nur im allgemeinsten Umrisse kann an dieser Stelle ein Bild der gegenwärtigen Gestaltung des Mittelschulwesens gegeben werden. Aus den Vorschriften der Allgemeinen Bestimmungen geht mit Deutlichkeit hervor, daß es der Unterrichtsverwaltung fern gelegen hat, durch diese die Entwickelung des Mittelschulwesens in einseitiger Weise beeinflussen zu wollen. Es wurde gestattet, daß je nach dem Bedürfnisse 5—9 klassige Mittelschulen eingerichtet wurden, daß nach Maßgabe der lokalen Verhältnisse unter besonderer Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikwesens, Bergbaues, Handels oder der Schiffahrt Abweichungen vom Normallehrplane vorgenommen werden, daß nur eine fremde Sprache obligatorisch oder daß als zweite Fremdsprache entweder Englisch oder Latein fakultativ getrieben werde. Infolge dieser für die Ausgestaltung gestatteten freien Bewegung haben sich in der Praxis die Mittelschulen sehr verschieden gestaltet. Die einzelnen Anstalten weichen daher trotz der gemeinsamen Grundrichtung in Bezug auf Organisation, namentlich hinsichtlich der Zahl der aufsteigenden Klassen, der lehrplanmäßigen Verteilung der Unterrichtsgegenstände, ihrer wöchentlichen Stundenzahl und der gesteckten Lehrziele, hinsichtlich der Qualifikation des Lehrpersonals und mithin auch der Gesamtleistungen nicht unbeträchtlich voneinander ab. Zunächst sind zwei Hauptarten zu unterscheiden: A. Mittelschulen, die mit Volksschulen verbunden sind, B. selbständige Mittelschulen.

Die erste Art ist in der Regel in der Weise mit der Volksschule organisch verbunden, daß ein 3- bis 5jähriger Unterbau beiden gemeinsam ist, nach dessen Absolvierung eine Gabelung nach der Mittel- bezw. Oberstufe der Volksschule und nach den mittleren bzw. oberen Klassen der Mittelschulen stattfindet.

Hinsichtlich der zweiten Art, der selbständigen Mittelschule, lassen sich nach Maßgabe der „Allgemeinen Bestimmungen“ zwei Kategorien unterscheiden, nämlich 1. Mittelschulen mit 5, besser 6 aufsteigenden Klassen und nur einer fremden Sprache. 2. Mittelschulen mit mehr, also 7—9 aufsteigenden Klassen mit event. zwei fremden Sprachen, die unter günstigen Umständen beide obligatorisch sein können. Eigentliche selbständige Mittelschulen mit nur 5 aufsteigenden Klassen existieren (abgesehen von sog. „höheren Töchterschulen“ in kleineren Gemeinden) kaum noch; auch die Zahl der sechsklassigen Mittelschulen ist eine verhältnismäßig geringe. Es liegt dies in der fortdauernden, überaus erfreulichen Weiterentwickelung des Volksschulwesens begründet und ist im Interesse der Mittelschule nur mit Freuden zu begrüßen. Es hat sich im Laufe der 25 Jahre seit Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen fast als Regel herausgebildet, daß die normalausgestaltete Mittelschule nicht weniger als 7 aufsteigende Klassen hat. Vollentwickelte Mittelschulen haben zur Zeit zumeist 8 aufsteigende Klassen, eine Zahl, die sich wohl als die zweckdienlichste ansehen läßt, obgleich die 9klassige Anstalt als die vollkommenste ihrer Art bezeichnet werden muß. Hinsichtlich der Mädchenschulen ist jedoch zu beachten, daß nach den „Bestimmungen vom 31. Mai 1894“ alle über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschulen mit mindestens 7 Klassen und mit obligatorischem Unterrichte in zwei fremden Sprachen zu den höheren Mädchenschulen gehören.

Es ist in der Sache begründet, daß sich die verschiedenen Mittelschulen sowohl hinsichtlich der erstrebten Endziele, als auch der thatsächlich erreichten Resultate nicht unerheblich unterscheiden. Die Verschiedenheiten kommen jedoch fast nur bei den Leistungen der obersten Klasse zum Ausdruck. Sehr viel hängt hierbei natürlich von der Ausdehnung des Schulbesuches ab. Immer wird sich die Mittelschule an den verständigen Sinn der Eltern zu wenden haben, damit sie ihre Kinder auch ohne gesetzlichen Zwang und ohne das Lockmittel eines formellen Berechtigungsscheines über die vorgeschriebene Frist hinaus — mindestens bis zum 15. Lebensjahre — die Schule besuchen und thunlichst ihrem ganzen Kursus nach absolvieren lassen. Die seitherige Erfahrung hat in dieser Hinsicht den erfreulichen Beweis geliefert, daß der gesunde Mittelstand im Inter-

Digitized by Google

esse einer tüchtigen Schulbildung seiner Kinder auch unter den gegebenen Verhältnissen, also namentlich ohne die Aussicht auf den vielberufenen Einjährig-Freiwilligen-Schein verhältnismäßige Opfer an Zeit und Geld nicht scheut.

Um einen ungefähren Einblick in die innere Gestaltung der Mittelschule zu geben, fügen wir außer dem Normalplane der Allgemeinen Bestimmungen einige Stundenverteilungspläne anderer Mittelschulen bei:

I. Der Normal-Lehrplan der Allgemeinen Bestimmungen.

Lehrgegenstände	Wöchentliche Stundenzahl					
	I	II	III	IV	V	VI
Religion	2	2	2	3	3	3
Deutsch, inkl. Lesen und Schreiben	4	6	8	12	12	12
Rechnen	3	3	3	5	5	5
Raumlehre	3	2	2	—	—	—
Naturbeschreibung	2	2	2	—	—	—
Physik (Chemie)	3	2	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	—	—	—
Französisch	5	5	5	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
	32	32	32	28	24	24

Eingehende statistische Nachweise über die inneren und äußeren Verhältnisse der Mittelschulen sind enthalten in der o. a. „Denkschrift" von Schneider und Petersilie von 1893, auf welche für eingehendere Orientierung verwiesen wird. Über Organisation und Lehrplan einzelner Mittelschulen geben die unter „Litteratur" aufgeführten Schriften genauere Auskunft.

5. Stellung und Bedeutung der Mittelschule.

Die eigenartige Stellung der Mittelschule als eines Mittelgliedes des gesamten Schulwesens bedingt es, daß sie ihre Existenzberechtigung auch heute noch sowohl nach oben, den höheren Lehranstalten, besonders der Real- und höheren Bürgerschule, bezw. auch der höheren Mädchenschule, als auch nach unten, der mehrklassigen Volksschule gegenüber, nachzuweisen und zu verteidigen hat. Es handelt sich hierbei mithin in der Hauptsache um die Frage, ob der sog. Mittelstand ein so ausgeprägtes Bedürfnis hinsichtlich der Schulbildung seiner Kinder hat, daß es zu seiner Befriedigung einer besonderen Schule bedarf, daß also weder die Volksschule (auch die normalausgestaltete mehrklassige), noch die vorhandenen höheren Lehranstalten dieses Bedürfnis zu befriedigen vermögen.

Es bedarf an dieser Stelle keiner eingehenden Auseinandersetzung darüber, in welchem Maße sich in unserer Zeit die Anforderungen

2. Stundenverteilungspläne der Knaben-Mittelschulen zu

Lehrgegenstände	Stettin (Barnimschule)									Altona									Frankfurt a/M.							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religion	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	5	5	5	5	5	6	8	8	10	4	5	6	6	7	9	13	12	12	4	4	4	4	6	8	10	12
Rechnen inkl. Algebra	3	3	3	3	3	6	5	5	5	4	4	3	3	4	5	6	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
Raumlehre	2	2	2	2	2	—	—	—	—	2	2	1	2	—	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturbeschreibung	—	1	1	2	2	2	—	—	—	1	2	2	1	2	2	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—
Physik (Chemie)	3	2	2	—	—	—	—	—	—	4	2	2	—	—	—	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	2	2	—	—	2	2	2	2	2	2	—	—	—	2	2	2	2	2	—	—	—
Geschichte	2	2	2	2	2	—	—	—	—	2	2	2	2	2	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—
Französisch	4	4	4	5	5	—	—	—	—	5	5	4	4	—	—	—	—	—	6	6	5	6	6	—	—	—
Englisch	4	4	4	—	—	—	—	—	—	3	3	4	4	6	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	—	2	2	3	3	3	—	—	1	1	2	2	3	3	2	—	1	1	1	2	4	4	3	—
Zeichnen	3	3	3	3	2	2	2	—	—	2	2	2	2	2	—	—	—	—	3	3	2	2	2	2	1	—
Gesang	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	—	2	2	2	2	—	—
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	34	34	34	32	32	28	27	21	20	34	34	34	32	32	30	26	22	22	32	32	32	32	30	26	22	20

Digitized by Google

3. Stundenverteilungspläne der Mädchen-Mittelschulen zu

Lehrgegenstände	Stettin								Erfurt								Frankfurt a/M.							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religion	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	6	6	6	6	7	8	10	13	5	5	5	5	6	10	11	12	4	4	4	4	5	8	9	12
Rechnen	2	2	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
Naturbeschreibung	2	2	2	2	—	—	—	—	3	1	2	2	2	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturlehre	2	2	—	—	—	—	—	—		2	1	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	—	—	—	2	2	2	2	2	2	—	—	2	2	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	2	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—
Französisch	4	4	4	4	4	—	—	—	5	5	5	5	4	—	—	—	6	6	6	6	6	—	—	—
Schreiben	—	—	2	2	2	3	3	—	—	1	1	2	2	3	2	—	—	—	2	2	2	3	3	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	—	—	—	2	2	2	2	2	2	—	—	2	2	2	2	2	2	1	—
Gesang	2	2	2	2	2	2	—	—	1	1	1	2	2	2	2	—	2	2	2	2	2	2	—	—
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Handarbeit	4	4	3	3	4	4	4	—	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	—
	32	32	32	32	32	28	26	22	30	32	32	33	33	30	26	22	32	32	32	32	30	28	24	20

an die Schulbildung auch derjenigen Lebenskreise gesteigert haben, welche als selbständige Handwerksmeister, Werkmeister in Fabriken, kleinere Kauf- und Geschäftsleute, Mittelbeamte der Gemeindeverwaltung und größerer industrieller Unternehmungen, Buchhalter und dergl. den sog. Mittelstand bilden. Es herrscht darüber allgemeine Übereinstimmung, daß dem daraus erwachsenden Bedürfnis hinsichtlich der Schulbildung der Kinder des Mittelstandes thunlichst Rechnung getragen werden muß. Auch darin kann auf weitgehende Zusammenstimmung gerechnet werden, daß dies Bildungsbedürfnis des Mittelstandes im wesentlichen auf eine gesteigerte Volksschulbildung hinausläuft und nicht in einem der höheren Lehranstalten angeschlossenen oder nachgeahmten Lehrgange seine Befriedigung zu finden vermag. Nun wird aber trotzdem und entgegen den historisch gegebenen Verhältnissen vielfach und mit Nachdruck die Existenzberechtigung einer mittleren Schulgattung neben der eigentlichen, im besonderen der mehrklassigen Volksschule bestritten. Man fordert eine organisatorisch und unterrichtlich soweit entwickelte mehrklassige Volksschule, daß durch sie jenem Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes voll genügt werden kann, und verweist weitergehende Ansprüche auf die höheren Lehranstalten, im besonderen auf die Realschule (höhere Bürgerschule).

Es bedürfen diese Ansichten um so mehr sorgfältiger Beachtung, als sie nicht sowohl von berufener Seite vertreten werden, sondern auch in Städten wie in Berlin, Hamburg u. a. praktische Gestalt gewonnen haben und vor allem auch in enge Beziehung zur sozialen Frage gesetzt zu werden pflegen.

Allerdings steht dem nicht allein der weit überwiegende Teil des sonstigen öffentlichen, im besonderen städtischen Schulwesens in Preußen und den übrigen deutschen Staaten*) entschieden gegenüber, und die Richtung, welche in konstanter Entwickelung die Schulgesetzgebung in Preußen, entsprechend den thatsächlichen Bedürfnissen, genommen hat, weist ebenfalls auf andere Bahnen. Nicht auf Aufhebung der mittleren Schulen, so wird dem entgegen behauptet, drängt die soziale Lage hin, sondern auf deren Erhaltung und Kräftigung. „Sie sind segensreiche Einrichtungen, an denen man ohne Not nicht rütteln darf“ (Kultusminister von Goßler 1888 im Abgeordnetenhause.) Entscheidende Erwägungen und sorgfältige Erörterungen würden sich (ganz abgesehen von den schwer ins Gewicht fallenden finanziellen und wirtschaftlichen Rücksichten) nicht bloß auf die soziale Seite dieser Frage, sondern vor allem auch darauf zu richten haben, ob es vom rein schultechnischen und pädagogischen Standpunkte aus zweckmäßig und überhaupt durchführbar erscheint, die mehrklassige Volksschule so zu organisieren und in ihrer Leistungs-

*) Hinsichtlich des Auslandes sei nur auf die französischen „Höheren Volksschulen“ („écoles primaires superieures“) hingewiesen. (Vergl. Richter, Das französische Volksschulwesen Halle a. S. 1891. Seite 61 ff.)

Digitized by Google

fähigkeit so weit emporzuheben, daß sie den oben angedeuteten weitergehenden Anforderungen an die Bildung der breiten Schichten des mittleren Bürgerstandes zu genügen vermag, mit anderen Worten, daß sie den Anforderungen und Leistungen einer guten Mittelschule voll entspricht. Wiederholt ist in gesetzlichen und behördlichen Bestimmungen und in einer überreichen Litteratur von sachkundigen, im unmittelbaren Schulleben stehenden Schulmännern diese Frage verneinend beantwortet und an der Hand der thatsächlichen Erfahrung nachgewiesen worden, daß eine derartige allgemeine Steigerung der Volksschulbildung schlechterdings nicht durchführbar erscheint. Es liegt in verschiedenen Umständen begründet, daß die Mittelschule in der Regel in der gleichen oder doch verhältnismäßig wenig längeren als der gesetzlichen Schulzeit erheblich weitergehende Ziele als die allgemeine Volksschule zu erreichen vermag und thatsächlich auch erreicht. Zunächst ist die Mittelschule berechtigt, Schulgeld zu fordern, infolgedessen ihr nur Kinder zugeführt werden, die nach Lage ihrer häuslichen Verhältnisse die Gewähr für ungestörten, regelmäßigen Schulbesuch geben und die Mittel zur Anschaffung eigener Schulbücher und Zeit für häusliche Wiederholungen und Übungen haben. Dazu kommt die geringere Schülerzahl der einzelnen Klassen, die größere Zahl der wöchentlichen Lehrstunden und die weitergehende Qualifikation des Lehrerpersonals, — günstigere Verhältnisse, die sich für die Volksschule wohl erstreben, nicht aber regelmäßig und mit Sicherheit schaffen lassen. Von besonderer Wichtigkeit ist das Verhältnis des Elternhauses zur Schule und die allgemeine Qualität des Schülermaterials. Daß hierbei keineswegs an eine durchschnittlich bessere intellektuelle Veranlagung gedacht ist, auch nicht im entferntesten einer verwerflichen Geringschätzung der niederen Gesellschaftskreise unseres Volkes Ausdruck gegeben werden soll, braucht wohl kaum besonders bemerkt zu werden. Jeder Schulmann kennt aber aus Erfahrung den wesentlichen Einfluß, welchen die genannten Umstände und im besonderen die gleichmäßig geordneten häuslichen Verhältnisse und die damit gegebene günstigere Arbeitsbasis auf die ganze Schularbeit, die Leistungen der einzelnen Klassen und damit die unterrichtlichen und auch erziehlichen Gesammterfolge zu üben vermögen. Man mag es beklagen müssen, daß jenes Ideal einer gesteigerten allgemeinen Volksschulbildung wohl gewünscht und erstrebt, wegen unüberwindlicher, zum guten Teile in den gegebenen sozialen Verhältnissen eines erheblichen Teiles der Volksschuljugend begründeten Hindernisse aber in absehbarer Zeit wohl kaum erreicht werden kann. Dennoch bleibt andererseits aber auch das höchst beachtenswert, was der Kultusminister von Goßler in folgender Weise zum Ausdruck gebracht hat (vergl. Schneider und von Bremen, das preußische Volksschulwesen I, S. 393 ff.): „Wenn schon für das Staatsleben im allgemeinen der Satz gilt, daß das Ziehen des richtigen Durchschnittes allzeit Aufgabe einer guten Verwaltung und Gesetzgebung ist, und daß das allmähliche Erhöhen des Durchschnittes das Zeichen einer gesunden Entwickelung ist, so findet diese Regel sicherlich im Unterrichtswesen ihre berechtigte Anwendung. Täuschen mich nicht meine Wahrnehmungen, so laufen wir einigermaßen Gefahr, dadurch den Durchschnitt künstlich zu erhöhen und den Zusammenhang in den unteren sozialen Schichten zu lockern, daß die begabteren Schüler rascher der oberen Grenze zugeführt werden, während die minderbegabten oder durch ungünstige Verhältnisse gehinderten Kinder zurückbleiben. Vom menschlichen Standpunkte erscheint ein solches Verfahren erklärlich, vom pädagogischen ein Irrtum, vom politischen und sozialen ein Fehler, — in der weiteren Ausdehnung ein Unglück."

Nun ist demgegenüber der Einwand erhoben worden: Wenn einer Anzahl Schülern des Mittelstandes der in der mehrklassigen Volksschule gebotene Unterricht nicht genügt, dann mögen sie die Realschule (höhere Bürgerschule) besuchen. Dann können sie in 9 Schuljahren, also vom 6. bis 15. Lebensjahre zu einem gewissen Abschlusse ihrer Schulbildung gelangen und gleichzeitig den Berechtigungsschein für den Einjährig-Freiwilligendienst erwerben. Es ist bekannt, daß gerade von der Realschule (höheren Bürgerschule) behauptet wird, daß sie ganz besonders den Interessen des Mittelstandes diene und eine Mittelschule neben der mehrklassigen Volksschule überflüssig mache. Es ist nicht zu leugnen, daß vieles, was in der vorliegenden Richtung für die Realschule geltend gemacht wird, volle Berechtigung hat und sehr bestechend wirken muß, namentlich wenn man nur von allgemeinen theoretischen Erwägungen ausgeht und besonders auch die vielberufene Berechtigungsfrage in Betracht zieht. Die Realschule be-

Digitized by Google

steht mit den 3 Vorschulklassen aus 9 Jahreskursen. Tritt der Schüler mit dem 6. Jahre ein, so kann er mithin die ganze Schule bis zum vollendeten 15. Jahre absolviert haben. Sicherlich giebt 6 + 9 als Summe die Zahl 15; doch in recht vielen Fällen erinnert die praktische Erfahrung daran, daß auch mancherlei Umstände hemmender Art in Betracht gezogen sein wollen. Zunächst bildet schon der Eintrittstermin ein solches Hemmnis, indem nämlich jene Rechnung um so mehr verschoben wird, je weiter der Geburtstag des Schülers vom Eintrittstermine entfernt liegt. Im gleichen Verhältnis muß sich auch das Abgangsalter erhöhen, d. h. im Durchschnitt auf $15^1/_2$ Jahre. Dazu kommen unvorhergesehene und unvermeidbare Schulversäumnisse mancherlei Art, welche den regelmäßigen Fortschritt hemmen. Daß auch die verschiedene Veranlagung der Kinder eine sehr wesentliche Rolle für die regelmäßige Versetzung spielt, bedarf keiner Erörterung. Kurz, welches im Einzelfalle auch der Hinderungsgrund für einen regelmäßigen Fortschritt sein mag, so ist dies zweifellos Thatsache, wie die statistischen Zusammenstellungen der einzelnen Lehranstalten und die bezüglichen Publikationen der Unterrichtsverwaltung beweisen, daß ein hoher Prozentsatz der Schüler der Realschule das Endziel der Schule erst nach vollendetem 16., also im 17. Lebensjahre erreicht und damit erst zum Abschluß seiner Bildung und zum Berechtigungsscheine gelangen kann. Wenn nun aber trotzdem darauf hingewiesen wird, daß doch immerhin eine beträchtliche Anzahl der Abiturienten der Realschule in früherem Alter (etwa mit $15^1/_2$ Jahren) zum Ziele gelangt, so muß immer beachtet werden, daß dies eben die besten und talentvollsten Schüler sind, welche alle jene Hindernisse überwunden haben, während fast $^3/_4$ der Schüler die Anstalt verlassen, ohne deren Endziel erreicht zu haben. Wollten diese auch das Ziel erreichen und eine „abgebrochene Bildung" vermeiden, so müßten sie bis zum Alter von 17 oder gar 18 Jahren die Schule besuchen. Wer soll aber Lust haben, in einem solchen Alter erst anfangen, ein Handwerk zu erlernen oder bei einem Kaufmann in die Lehre zu treten?

Um nur einige zahlenmäßige Stützen für diese Behauptungen zu geben, mögen folgende Angaben hinzugefügt werden:

In den Breslauer Realschulen betrug 1889 und 1890 das Durchschnittsalter der Schüler der einzelnen Klassen:

	Klasse						Vorschule		
	I	II	III	IV	V	VI	1	2	3
Realschule I:	16,8	15,7	14,6	13,7	12,6	11,5	9,9	8,8	7,3
Realschule II:	17,0	15,4	15,0	14,0	12,5	11,2	8,7	7,7	6,5
Realschule III:	17,4	16,2	14,9	14,1	12,9	12,2	9,6	8,5	7,1

(Vgl. Verwaltungsbericht der Stadt Breslau 1889/92 S. 261 ff.)

In der Realschule zu Königsberg i. Pr. betrug nach dem Schulprogramm von 1894 das Durchschnittsalter:

Klasse	I	II	III	IV	V	VI	1	2	3
	16,6	15,9	14,9	13,7	12,3	11	9,7	8,5	7,2

In der Oberrealschule zu Halle a. S. betrug am 1. Febr. 1896 das Durchschnittsalter in den der Realschule entsprechenden Klassen:

Klasse:	IIU	IIIO	IIIU	IV	V	VI
	16,8	15,6	14,5	13,1	11,6	10,6

Es folgt daraus, daß auch die Realschule (höhere Bürgerschule) nicht diejenige Schulanstalt ist, welche — unbeschadet ihrer voll anzuerkennenden Bedeutung für „das höhere Geschäftsleben" — den Interessen derjenigen Bevölkerungskreise zu dienen vermag, welche den wesentlichen Bestand der bestehenden Mittelschulen, also den eigentlichen „Mittelstand" ausmachen. Für mindestens drei Viertel und damit für den Kern des Mittelstandes spannt sie ihre Forderungen zu hoch. Sie fordert im allgemeinen eine zu lange Schulzeit, um mit einiger Sicherheit zu einem relativen Abschlusse führen zu können und die äußeren Vorteile der mit der Absolvierung verknüpften Berechtigungen erlangen zu lassen. Sie fordert fernerhin auch ein zu hohes Schulgeld, ganz abgesehen von dem sonstigen Aufwand an Büchern und dgl. Auch darf wohl der Umstand nicht außer Betracht gelassen werden, daß durch die Einführung der 2jährigen Dienstzeit der Berechtigungsschein für den einjährigfreiwilligen Dienst, wenigstens soweit der mittlere Bürgerstand in Betracht kommt, nicht unerheblich an praktischer Bedeutung verloren hat.

Litteratur: I. **Allgemeine Schriften.** 1. Schneider und von Bremen, Das Preußische Volksschulwesen. Berlin 1888. — 2. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin 1875. — 3. Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817—1863. Aktenstücke mit Erläuterungen. Berlin 1869. — 4. Schneider und Petersilie, Die Volks- und die

Digitized by Google

Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen im preußischen Staate im Jahre 1891. Denkschrift im Auftrage des Ministers der geistl., Unt.- und Medizinalangelegenheiten herausgegeben. Berlin 1893. 5. Fr. Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Eine kulturhistorische Erörterung. Leipzig 1871. — 6. Professor Jul. Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Göttingen 1893. — 7. Kuntzemüller, Die Lösung der Schulfrage, den nationalen, sozialen, wirtschaftlichen und pädagogischen Forderungen entsprechend. Dessau-Leipzig 1895. — 8. Max Wundtke, Die Schule der Zukunft. Zur Kritik und Neubildung unserer Schulorganisation. Berlin 1895. — 9. Pietzker und Treutlein, Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, seine Ursachen und etwaigen Heilmittel. Zwei preisgekrönte Arbeiten. Braunschweig 1889. — 10. Holzmüller, Errichtet lateinlose Schulen. (Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausgegeb. von F. v. Holtzendorff. (Neue Folge. 1.) Hamburg 1886. — 11. Mager, Die deutsche Bürgerschule. Neuherausgegeben von Eberhardt. Langensalza 1889. — 12. Schurig, Die deutsche Bürgerschule nach ihrem Wesen und Werden. Gotha 1872. — 13. Aug. Vogel, Die Mittelschule und die 2jährig-freiwillige Dienstzeit. Eisenach 1881. — 14. Windhorn (Bürgermeister), Der Mittelstand und die Mittelschule oder: wodurch kann unser Mittelstand und namentlich der Handwerkerstand wieder gehoben werden? Welches ist der nächste Hebel, und wo ist derselbe anzusetzen? Barmen 1853. — 15. Bartholomäus, Die Mittelschule und das Leben. (Aus: Schriften des Liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens.) Bonn 1885. — 16. A. Vogel, Mittelschul-Pädagogik, Grundlinien einer Erziehungs- und Unterrichtslehre für Mittel- und Realschulen. Gütersloh 1893.

II. Verhältnis der Mittelschule zu anderen Lehranstalten. 1. Schwensfeier, Drei Schulkategorieen. Ein Beitrag zur zeitgemäßen Organisation und gesetzlichen Regelung des preuß. mittleren Schulwesens in Rücksicht auf die geschichtliche Entwickelung derselben. Berlin 1892. — 2. Mischke, Die Stellung der Mittelschule und höheren Mädchenschule im Gesamtorganismus unseres Schulwesens und ihre zweckentsprechende Einrichtung. Halle a. S. 1892. — 3. Kaufmann, Die Mittelschule im Anschluß an die Volksschule und als Unterbau höherer Bildung (In: Schweizerischer Lehrertag in Luzern 1890. Bericht über die XVII. Versammlung und die Verhandlungen des Schweiz. Lehrervereins den 28., 29. und 30. Sept.) Luzern 1891. — 4. Bartholomäus, Die Mittelschule in ihrem Verhältnis zur Volksschule und zu den höheren Lehranstalten. Gotha 1887. (Pädagog. Zeit- und Streitfragen, Heft 1.) — 5. Greßler, Die Mittelschulfrage vom theoretischen und praktischen Standpunkte. (Pädag. Tagesfragen Nr. 1.) Hilchenbach 1890. — 6. H. Umhöfer, Zur Mittelschulfrage. Halle 1891. — 7. Schröer, Die allgemeine Volksschule als Grundbedingung zur endgiltigen Lösung der Schulreform-Frage. Erfurt und Leipzig 1891. — 8. A. Wehrthahn, Die Höhere Bürgerschule und ihre Bedeutung für die zu erstrebende Reform des höheren Schulwesens. Hannover-Linden 1890. — 9. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — 10. J. W. Schubert, Das höhere Bürgerschulwesen. Elbing 1848. — 11. J. C. Hahn, Die Bürgerschule nach ihrem jetzigen Bedürfnis und im Verhältnis zum Real- und reinen Gymnasium betrachtet. Greifswald 1848. — 12. Petzold, Welches sind die charakteristischen Merkmale der Real- oder höheren Bürgerschulen? (Programm von Neiße 1840.) — 13. Thadey, Die höhere Bürgerschule mit besonderer Berücksichtigung von Schleswig-Holstein. Schleswig 1830. — 14. C. J. Köhler, Über die höhere Bürgerschule (Progr.) Culm 1843 — 15. Chum, Die Real- oder höhere Bürgerschule und die Volkswirtschaft (Progr.) Wiesbaden 1863. — 16. Ludwig, Die städtische Realschule im Verhältnis zu den übrigen städt. Unterrichtsanstalten. Straßburg 1872. — 17. Wilh. Krumme, Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen 1873. — 18. Köttgen, Die berechtigte höhere Bürgerschule. Schwelm 1862. — 19. A. Matthias, Die Bedeutung der höheren Bürgerschule für unsere Volksbildung und für unser höheres Schulwesen (Soziale Zeitfragen. Neue Folge. Heft 25.) Minden i. W. 1888. — 20. Biered, Die höhere Bürgerschule, ihr Wesen und ihre gegenwärtige Lage. Braunschweig 1890/91. — 21. G. Fröhlich, Die Mittelschule im organischen Anschluß an die Volksschule und die gehobene Stadtschule oder deutsche Bürgerschule. 2. Aufl. Dresden 1888. — 22. A. Vogel, Die Mittelschule als Bildungsanstalt für den mittleren Bürgerstand. (Mit Rücksicht auf die neue Schulreform.) Erwägungen und Vorschläge zur Förderung des Mittelschulwesens. Gütersloh 1891. — 23. P. Richter, Das Mittelschulwesen in Frankreich. (In: Die Mittelschule u. höhere Mädchenschule, VIII. Jahrg.) Halle 1893. — 24. P. Richter, Das französische Volksschulwesen. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und der behördlichen Anordnungen mit besonderer Berücksichtigung der inneren Einrichtung dargestellt. Halle a. S. 1891.

III. Innere Gestaltung der Mittelschule, Organisation, Lehrplan u. dgl. 1. Senckpiehl, Die deutsche Mittelschule und die sechsklassige Stadtschule für Knaben und Mädchen. Nach Zweck und Ziel Organisation, Einrichtung und Ausstattung mit einem vollständig ausgeführten Lehrplane auf Grund der Allg. Best. vom 15. Okt. 1872. Leipzig 1874. — 2. M. Schneider, Die Knaben-Mittelschulen, ihr Zweck und ihre Organisation. Cöthen 1876. — 3. Fr. Pfalz, Die Mittelschule. Leipzig 1872. — 4. Chr. Bunse, Die deutsche Bürgerschule, die Schule des Mittelstandes. Ein Führer für Schulmänner und Laien durch das Gebiet der Mittelschulfrage, (Soziale Zeitfragen. Neue Folge. 26. Heft.) Minden i. W. 1889. — 5. W. Bortmann, Die Mittelschule, 1. die bürgerliche, 2. die gewerbliche, 3. die kaufmännische. Ein Organisationsentwurf. Straßburg 1888. — 6. Herm. Grunow, Die gewerbliche Fortbildungs-Mittelschule. Bedürfnis, Organisation und Lehrplan derselben. Leipzig 1878. — 7. Grundig, Organisations- und Lehrplan der Mittel- und der Bürger-Mädchenschule zu Erfurt. Erfurt 1881. — 8. Grundig, Organisation der Mittelschulen. (Die Mittel- u. höh. Mädchenschule, X. Jahrg.) Halle a. S. 1896. — 9. Leschke, Lehrplan der 8stufigen Mittelschule für Knaben zu Mühlhausen i. Th. Gera 1893. — 10. Schmarje, Lehrplan der 1. Knaben-Mittelschule in Altona. Altona, Druck von Chr. Adolff 1895. — 11. Schmarje, Die 1. Knaben-Mittelschule in Altona von 1868 bis 1893. Ein

Digitized by Google

Gedenkblatt zu ihrem 25jährigen Jubiläum. Altona, Druck von Chr. Adolff, 1893. — 12. Lindemann, Lehrplan der Barnim-Schule, Knaben-Mittelschule zu Stettin. (Progr.) 1894. — 13. Derselbe, Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Barnim-Schule: „Ein Beitrag zur Geschichte der Barnim-Schule". (Progr.). Stettin 1894. — 14. Lehrplan für die 6klassigen Mittelschulen zu Frankfurt am Main. Frankfurt a. M. 1888. — 15. Schäfer, Lehrplan der Bethmannschule in Frankfurt a. M. (Progr.) Frankfurt a. M. 1878.

Von periodisch erscheinenden Schriften hat sich die folgende Zeitschrift die Pflege des Mittelschulwesens zur besonderen Aufgabe gestellt: „Die Mittelschule und höhere Mädchenschule. Pädagogische Zeitschrift. Herausgegeben vom Preußischen Verein für Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Zugleich Centralorgan für Rektoren. Schriftleiter C. Mischke, Rektor in Pr. Friedland (Westpr.)." (Begründet 1886 von Umhöfer.) Verlag von H. Schroedel in Halle a. S. Monatlich 2 Hefte (Preis p. Vierteljahr 2 M.)

Eckernförde. Richter.

Mnemonik

s. Gedächtnis

Modellieren

s. Handarbeits-Unterricht

Mondsüchtig

s. Somnambulismus

Montaigne, Michel de

1. Leben. 2. Charakter. 3. Die Essais. 4. Pädagogisches. 5. Einfluß auf die spätere Pädagogik.

1. Leben. Der große „Gedankenerreger" der französischen Renaissance stellt dem Psychologen ein interessantes Rätsel; in der Litteratur bezeichnet er den Übergang vom Idealismus der humanistischen Zeit zu der verständigen Nüchternheit des 17. Jahrhunderts; für die Pädagogen hat er manches sinnreiche Wort ausgeprägt, manche treffende Bemerkung aufgezeichnet, ist aber hier ohne nachhaltigen Einfluß geblieben. — Seine Familie stammt aus nördlichen Ländern, ist aber lange vor Michel de Montaigne in Bordeaux ansässig gewesen. In den letzten Jahrzehnten des fünfzehnten Jahrhunderts hat sie sich den Herrensitz Saint Michel de Montaigne bei Bordeaux erworben, und seitdem nennt sie sich Eyquem de Montaigne. Michel de Montaigne ist auf diesem Gute geboren am 28. Februar 1533. Der Vater ließ ihm eine sorgfältige, aber vom Üblichen abweichende Erziehung geben. In dem berühmten Kollegium von Bordeaux, der Schola Aquitanica, hat Michel wenig gelernt. Er widmete sich später dem Rechtsstudium und bekleidete in Bordeaux die Stelle, die bisher sein Vater am Accishof innegehabt hatte. Nachher wurde er Rat am Parlament, gab diese Stelle aber auf, um sich ganz einer betrachtenden Muße und der Verwaltung seiner Besitzungen zu widmen. Später wählten ihn seine Mitbürger gegen seinen Willen zweimal zum Stadtvorstande. 1565 heiratete er, „mehr um sich dem Gebrauche zu bequemen als aus natürlicher Neigung". Er machte Reisen in Deutschland und Italien und zeigte während der Religionskriege eine seltene Ruhe und Einsicht. Er war, wie er selbst beschreibt, ein kleiner Mann mit sanften Augen, breiter Stirn, schön gebildeter Nase, vollem, braunem Barte, rundem Kopfe, kleinen Ohren und kleinem Mund, frischer Gesichtsfarbe, angenehmem Gesichtsausdruck und proportioniertem Bau „und darum nicht häßlicher, weil er nicht sechs Fuß hoch war". 1592 starb er.

2. Charakter. Montaigne war schwächlichen Leibes und liebte die Bequemlichkeit, nicht aus geistiger Schwerfälligkeit, sondern weil ihn Lebens- und Zeitverhältnisse frühzeitig gelehrt hatten, sich in allem zu mäßigen, nirgends sich ohne Not zu binden, den Menschen wohl entgegenzukommen, aber „sich nur sich selber ganz hinzugeben". Er war also Egoist, aber ein Egoist der gutmütigen Art, die den anderen die nämliche Freiheit gönnt. Es war ihm lieb, die Dinge in ruhigem Geleise um ihn her laufen zu sehen. Er will auch mit der Berechnung zukünftiger Dinge sich nicht abplagen, sondern der Gegenwart ihr Bestes abgewinnen. Traurigkeit flieht ihn nicht an; er hat für diese Leidenschaft weder „Liebe noch Achtung". Er kämpft gegen jede heftigere Erregung und „verhärtet und verdichtet alle Tage seine Sinnesart durch vernünftige Betrachtung". Um ruhig, bequem und nützlich zu leben, muß man Dinge und Menschen betrachten. Dafür ist Montaigne durch seinen feinen Geist und seine Leidenschaftslosigkeit vorzüglich befähigt. „Wem es auf den Kopf hagelt, dem scheint die ganze Hemisphäre in Sturm und Gewitter zu sein;" er selbst will ruhig bleiben: denn anderswo und

Digitized by Google

zu anderen Zeiten kann die Sonne wieder scheinen. Freilich hat er an sich die Erfahrung gemacht, daß, obwohl er sich in vollständige Muße zurückgezogen hatte, doch tausenderlei ungeheuerliche Gedanken sich in seinem Geiste drängten. So beschloß er, sie aufzuzeichnen, um seinen Geist mit der Zeit dadurch zu beschämen.

3. Die Essais sind auf diese Weise entstanden. Andere Leute sehen immer vor sich; Montaigne will in sich hineinsehen: er selbst soll der einzige Gegenstand seiner Beobachtungen sein. Er will, daß man in diesen Aufzeichnungen ihn selbst sehe „in seiner einfachen, natürlichen und gewöhnlichen Art, ohne Studium und ohne Kunst; denn ich male mich selbst". Seine Beobachtungen stellt er, um sicherer zu gehen, mit dem zusammen, was die bedeutendsten Männer früherer Zeit über gleiche Fälle geurteilt haben. Das sind die Autoren der griechischen und römischen Litteratur; denn Montaigne gehört der Zeit des Humanismus an: so in allen Teilen vollkommene Menschen wie im Altertum, glaubt er, leben heute nicht mehr. Als Humanist bekämpft er die syllogistischen Künste der scholastischen Zeit und ihre Disputationen. Er liebt die Natürlichkeit auch in der Wissenschaft, und das Motto der Naturgemäßheit, das uns auch sonst schon bei den Pädagogen und Gelehrten des sechzehnten Jahrhunderts entgegentritt, wird von ihm mit besonderem Nachdruck ausgegeben. In seiner Zeit hatte der Humanismus viel von seiner vordringenden Kraft verloren; deshalb und aus Gründen, die in Montaignes Individualität lagen, spricht er auch von der Welt der alten Griechen und Römer mit einer gewissen Ernüchterung. Für die Erziehung jedenfalls wird nach seiner Meinung Griechisch und Latein zu teuer erkauft. Ja, man kann auch den vielen griechischen und lateinischen Citaten gegenüber, mit denen er seine Aufsätze verbrämt, ein gewisses Bedenken nicht unterdrücken. Er sagt selbst von sich, daß er vom Griechischen eigentlich nichts verstehe; so hat er also bei all seiner Liebe zu subjektiver Freiheit und Ungebundenheit doch dem Geschmack der Zeit ein Opfer gebracht mit diesen Zuthaten, die ihm allerdings in der ungestörten Muße, die er in einem Turmzimmer seines Schlosses zubrachte, umgeben von den litterarischen Schätzen der klassischen Vorzeit, fast ungesucht in die Hand fielen. Bestimmen läßt er sich von dem Urteil der Alten doch nicht. Er legt überhaupt größeren Wert darauf, das Vorliegende genau zu betrachten, als allgemein giltige Urteile zu finden. Nach langen Erörterungen schließt er mit seinem Que sais-je (was weiß ich)? Aber auch ein Skeptiker ist er nicht aus methodischem Grundsatz, sondern aus Vorsicht und Umsicht, aus der behaglichen Freude am Gegenwärtigen. So ist es erklärlich, daß er seine Aufzeichnungen „Versuche" (essais) nennt; der Essai behandelt eine Frage, ohne das letzte Wort über dieselbe sprechen zu wollen. Im Jahre 1580 ließ er eine erste Sammlung seiner Essais in zwei Bänden erscheinen. Acht Jahre später wird schon in Paris eine fünfte Auflage gedruckt, um ein drittes Buch und zahlreiche Zusätze zum Übrigen vermehrt. Drei Jahre nach Montaignes Tode ließ Fräulein von Gournay, die der Verfasser seine Wahltochter (fille d'alliance) genannt hatte, eine Ausgabe mit neuen Zusätzen erscheinen. Eine neue Ausgabe nach dem Exemplar, das Fräulein von Gournay benutzt hatte, ist 1802 durch Naigeon veröffentlicht worden. Die Essais sind in bunter Mannigfaltigkeit an einander gereiht. Montaigne hat ihnen auch litterarische Arbeiten umfänglicherer Art eingefügt, so die große Abhandlung über Raimond Sebond, den Verfasser der Theologia naturalis sive Liber creaturarum (1487); er nennt sie eine Apologie, obwohl sie dem Urheber dieser systematischen Weltanschauung ein System der grundsätzlichen Skepsis entgegenstellt.

4. Pädagogisches bildet den Inhalt des 24. und 25. Essais des ersten Buches. — Der 24. Essai handelt vom Schulmeistertum (du pédantisme). In den italienischen Komödien, sagt Montaigne, sei der Pedant (d. i. Schulmeister — vom griechischen Worte paideuein) immer eine lächerliche Figur. Das könne nicht vom Wissen kommen, sondern nur von der schlechten Art, es mitzuteilen. Die Eltern wollen ihren Kindern nur „den Kopf mit Wissenschaft ausstaffieren" (meubler la tête de science); an Tugend und Einsicht denken sie nicht. Man füllt nur das Gedächtnis an und läßt Verstand und Bewußtsein leer. Man holt die Weisheit immer nur bei den anderen; man kümmert sich um alles, nur nicht um das Eigene. Ein zweiter Grund, warum man die Schulmeister lächerlich findet, kann darin liegen, daß nicht die Leute von höherer Herkunft sich den Studien widmen. Bei den Alten legte man viel mehr Wert auf die Erziehung zur Sittlichkeit; an ihrem Beispiel sieht man, daß

Digitized by Google

das Studium der Wiſſenſchaften verweichlicht. — Der 25. Eſſai ſpricht von der Unterweiſung der Kinder (de l'institution des enfants) und iſt der Gräfin von Gurſon, Diana de Foix, gewidmet, die eben im Begriffe war, der Welt einen neuen Bürger zu ſchenken. Die Schwierigkeit der Erziehung, führt Montaigne aus, beginnt früh, da die Kinder bald eine beſtimmte Art annehmen, die ſchwer zu ändern iſt. Man wähle einen Erzieher, der mehr einen tüchtigen, als einen recht vollen Kopf hat, der Sitten und Wiſſen beſitzt, vorzüglich aber die erſteren. Dieſer möge ſeinen Zögling vor ſich hergehen laſſen, um zu erkennen, wohin er ſtrebt (pour juger de son train). Er laſſe ihn aber alles mit eigenen Augen betrachten, mit eigenem Geiſte erfaſſen; das Buchwiſſen iſt eine traurige Leiſtung. Gut iſt aus dieſen Gründen der Verkehr mit den Menſchen, beſonders mit Angehörigen benachbarter Nationen, deren Sprache das Kind gleich erlernen kann. Daß das Kind den Eltern aus den Händen komme, iſt auch darum rätlich, weil ſie eine harte Erziehung nicht zulaſſen. Die Abhärtung vermag aber außerordentlich viel. Nun werden Einfachheit, Natürlichkeit und Wahrheitsliebe als Aufgaben der Erziehung mit einem Nachdrucke eingeſchärft, der ſich aus dem noch nicht beendeten Kampfe der Humaniſten gegen den Zwang und die Spitzfindigkeit des ſcholaſtiſchen Unterrichts erklärt. Der Zögling ſoll Ergebenheit gegen den Fürſten lernen, aber kein Höfling werden. In Geſellſchaft ſoll er von jedermann lernen, aber nicht ſtreiten, ſondern ſich ſelbſt korrigieren, wenn Anlaß dazu vorhanden iſt. Auch von den Männern vergangener Zeiten ſoll er lernen, aber nicht eitle Gelehrſamkeit über ſie, ſondern Einſicht in ihren Charakter. Die ganze Welt ſei das Buch des Zöglings. Der erſte Unterricht beziehe ſich auf die Bildung des Charakters und des Verſtandes. Vor allem muß man lernen ſich ſelbſt zu erkennen und gut zu ſterben und gut zu leben. Ein großer Teil des gelehrten Unterrichts (der artes liberales) dient dazu nicht. Erſt wenn der Zögling gelernt hat, was ihn gut und weiſer macht, darf man ihn mit Logik, Phyſik, Geometrie, Rhetorik (den nach der Grammatik und den humaniora folgenden Teilen des damaligen höheren Unterrichts) beſchäftigen. Leider gilt die Philoſophie für ſchwer und düſter, während ſie im Gegenteil eine fröhliche Wiſſenſchaft iſt. Aber die höheren Schulen machten die franzöſiſche Jugend, die ſo viel verſpricht, ſtumm. Die Philoſophie iſt zu allen Zeiten und überall am Platze; doch darf man die Kinder nicht mit Härte dazu zwingen. Die höheren Schulen aber ſind Gefängniſſe: Blumen ſollten dort auf den Boden geſtreut werden, nicht Reſte blutiger Ruten. Man muß den Zögling an alles gewöhnen; ſelbſt Exzeſſe ſoll er begehen können, ohne daß es ihm ſchadet. Man erziehe Leute, die zu thun verſtehen, was man ſie gelehrt hat, keine Schwätzer. (Hier wird noch einmal gegen die dialektiſchen Klügeleien und Kunſtſtücke der Kollegien geeifert.) Die Sprache des Zöglings ſei natürlich und einfach; man will ja auch an dem Gewande nicht die Nähte und den Schnitt ſehen. (In den Schulen ſcholaſtiſcher Art wurde bei jeder Darlegung die logiſche Figur angegeben, nach welcher der Sprecher in jedem einzelnen Falle vorging.) Griechiſch und Lateiniſch kauft man um zu teueren Preis. Man mache es wie Montaignes Vater, der mit ſeinem Sohne nur lateiniſch ſprechen ließ, ſo daß deſſen ganze Umgebung ſich „latiniſierte“. Das Griechiſche lernte dieſer im Spiel, weil der Vater keinen Zwang angewendet wiſſen wollte; freilich brachte er es hierin nie zu genügendem Wiſſen. Später als dieſer Unterricht bei dem „ſchläfrigen“ Knaben wenig Früchte trug, ſchickte er ihn in die Schola Aquitanica, die er mit dreizehn Jahren verließ, ohne viel gelernt zu haben, aber — mit ſchlechterem Latein. Indeſſen hatten ihm doch einige Lehrer durch angemeſſene Behandlung Liebe zu den Büchern beigebracht. Man ſoll eben die Kinder zur Wiſſenſchaft heranlocken, die man „nicht bloß bei ſich beherbergen, ſondern heiraten muß“.

Alle dieſe zum großen Teile verſtändigen pädagogiſchen Meinungen erhalten ihr volles Licht erſt aus der Bildungs- und Schulgeſchichte der Zeit und ihren wahren Reiz erſt durch die natürliche Friſche der Sprache Montaignes, die von der abſtrakten Klarheit des jetzigen Franzöſiſchen noch keine Spur an ſich trägt.

5. Einfluß Montaignes auf die ſpätere Pädagogik. Man wird ſolchen kaum erwarten, da Montaigne keine Grundſätze von weitgreifender Bedeutung ausſpricht. Daß aber die Späteren ſich ſeiner Worte und Bemerkungen bedient haben, um ihrer eigenen Darſtellung Farbe und Nachdruck zu geben, iſt faſt ſelbſtverſtändlich. Aber gerade Locke,

Digitized by Google

der erste bedeutendere Pädagog, der, weil er die französische Litteratur genau kannte, auf Montaigne hätte zurückgreifen können, thut es fast nie. Er citiert ihn einmal in den Gedanken über Erziehung § 91, aber nicht in eigentlich pädagogischem Zusammenhang und nicht ganz richtig. Wir wissen, daß der französische Essaiist ihm als ein grundsatzloser Plauderer galt. Wo Locke mit Montaigne zusammentrifft, ohne ihn zu nennen, wie im Kapitel von der Abhärtung, in der Verurteilung des bloß gedächtnismäßigen Wissens, der scholastischen Lehrweise u. s. w., ist der erstere ganz selbständig und führt seinen Gedanken durchaus auf eigenem Grunde und solider aus als Montaigne. In Rousseaus Emil begegnen wir Montaignes Spuren häufiger; aber Rousseau baut nie auf Grundsätzen, die er ihm entlehnt hätte: der Emil würde, wenn alles, was aus Montaigne stammt, samt den Folgerungen, die daraus gezogen werden können, aus ihm entfernt würde, nichts irgend Notwendiges verloren haben. Zufällige Übereinstimmungen in Dingen, in denen auch heute noch der verständige Laie nicht anders denken kann, sollte man gar nicht aufzeichnen, wenn man nicht die unselige Meinung vieler, selbst gebildeter Leute bestärken will, daß in der Pädagogik alles selbstverständlich und zum Pädagogen eben nichts anderes erforderlich sei als der gesunde Menschenverstand. Montaigne, Locke und Rousseau wollen nichts vom Schulunterricht wissen und verlangen private Erziehung. Montaigne thut es, weil ihm die Zucht der Schulen zu hart und die der Eltern zu weichlich ist. Bei Locke dagegen soll alle Autorität über das Kind in den Händen des Vaters ruhen, der dasselbe darum unter seinen Augen von einem Hauslehrer erziehen läßt. Rousseau wiederum muß seinen Zögling ganz wegziehen aus der verderbten Gesellschaft und ihrer Kultur: darum ist Emil elternlos und bedarf eines Erziehers. So kommen sie von ganz verschiedenen Gründen her zu einer nur zufälligen Übereinstimmung. Selbst eine der Schriften, die sich zum Zwecke gesetzt haben, einen Einfluß Montaignes auf Locke nachzuweisen, gelangt am Ende zu der Ansicht, „daß dieser Einfluß zwar unleugbar nachzuweisen war, daß derselbe aber nur teilweise für seine pädagogischen Ansichten maßgebend gewesen, sonst aber nur als eine Anregung zu weiteren Studien und Untersuchungen zu denken ist“, und selbst damit ist noch zu viel gesagt (Mehner S. 41).

Litteratur: J.-V. Le Clerc, Essais de Michel de Montaigne. Nouv. édit. avec les notes de tous les commentateurs etc., précédée d'une nouvelle étude sur Montaigne. 4 Bde. Paris, Garnier frères, 1865. — Paul Stapfer, Montaigne. (In der Collection des grands écrivains français.) Paris, Hachette. 1894. — Max. Lanusse, Montaigne. (In der Collection des classiques populaires.) Paris, Lecène et Oudin, 1895. — Sainte-Beuve im 4. Bande der Causeries du lundi. 1851. — F. A. Arnstädt, François Rabelais und sein Traité d'éducation. Mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaignes, Lockes und Rousseaus. Leipzig, 1872. — J. Kehr, Die Erziehungsmethode des M. de Montaigne. Progr. Progymnas. Eupen. 1889. — Erich Maßius, Die pädagogischen Ansichten Montaignes. Diss. Leipzig, 1890. — K. Max Mehner, Der Einfluß Montaignes auf die pädagogischen Ansichten von John Locke. Diss. Leipzig, 1891. — G. Schmid im 3. Bd. 1. Abt. der Geschichte der Erziehung von Dr. K. A. Schmid. S. 208—255. — E. v. Sallwürk, Rousseaus Emil. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1893, 1895 und Lockes Gedanken über Erziehung. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1897.

Karlsruhe. E. von Sallwürk.

Monumenta Germaniae paedagogica

herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte

Moralische Gefühle

1. Psychologische Bestimmung und ethische Bedeutung der moralischen Gefühle. a) Definition. b) Der Lustbegriff in der Moral. c) Eigenart der sittlichen Gefühle. 2. Entstehung der sittlichen Gefühle. a) Der physiologische Ursprung. b) Die Bedingungen der Entstehung. 3. Die moralischen Gefühle und die Erziehung. a) Erziehungsaufgaben. α) Unterstützung der grundlegenden sittlichen Gefühle wie Scham und Reue. β) Gegenwirkung gegen falsche Entwickelungen des Selbstgefühls. γ) Beredelung der natürlichen, noch nicht sittlichen Gefühle zur Angemessenheit an die sittlichen Ideen. b) Erziehungsmittel in Regierung, Unterricht und Zucht.

1. Psychologische Bestimmung und ethische Bedeutung der moralischen Gefühle.

a) Unter moralischen Gefühlen versteht man „das Wohlgefallen oder Mißfallen an den Verhältnissen der Bilder des Wollens“ (Volkmann, Psychologie [2] II, 352). „Gefühle dieser Art sind: die Lust an der Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht des Wollenden, mag diese letztere an sich genommen richtig sein oder nicht, die Lust an der Erhebung des Wollens zu jenem Stärkegrade, der ihm als sein quantitatives Maß vorschwebt, die Lust

Digitized by Google

an der Lenkung des Wollens auf die Förderung fremden Wohles, die Unlust an Rechtsverletzungen und an unvergoltenen Wehe- und Wohlthaten" (a. a. O. 353).

b) Aber gehört der **Begriff Lust überhaupt in die Moral?** Schließen nicht Lust und sittliches Ideal nach seinem strengen Sinne und seiner absoluten Würde einander aus? Sinkt man nicht durch Zulassung des Lustbegriffs sofort zur bloß relativen Wertschätzung herab? Es ist hier nicht der Ort, auf die Frage einzugehen, ob bei der sittlichen Beurteilung eines Wollens jede Rücksicht auf den Erfolg und auf die Erzeugung von Glück ausgeschlossen ist oder nicht; selbst die rigoristische Moral Kants scheint bei der Aufstellung ihrer bekannten „Maxime" nicht jede Verknüpfung mit dem gefürchteten Begriffe der Lust vermeiden zu können. Sicher aber ist, daß ohne den Begriff der Lust, des Gefallens oder Mißfallens, überhaupt von der Bildung sittlicher Urteile nicht die Rede sein könnte; von moralischen Gefühlen sprechen heißt eben von sittlich bestimmten Lust- und Unlustgefühlen reden. Ja, man wird wohl Lotze recht geben müssen, wenn er hierzu bemerkt: „Die ästhetischen Urteile der Billigung oder Mißbilligung also: ‚Dies gefällt' und ‚Jenes mißfällt' sind bloß ihrer sprachlichen Form nach Urteile oder Sätze; das aber, was durch sie ausgedrückt wird, ist gar keine Denkhandlung mehr, sondern ein Gefühl von Lust oder Unlust. Denn durch die Gegenwart dieser Gefühle allein unterscheidet sich das, was wir ‚billigen' und ‚mißbilligen' nennen von der Denkhandlung des bloßen Fürwahrhaltens oder Nichtfürwahrhaltens. Wir können daher sagen, daß solche ästhetischen Urteile überhaupt nur in einem geistigen Wesen möglich sind, welches die Fähigkeit hat Lust und Unlust zu fühlen. Eine ganz vollkommene Intelligenz, der diese Fähigkeit fehlte, würde gar nicht wissen, welchen inneren Zustand man unter dem Namen der Billigung von dem bloßen Fürwahrhalten noch unterscheiden könnte." (Lotze, Grundzüge der praktischen Philosophie, Diktate S. 12.) In einer Welt solcher vollkommenen Intelligenzen, denen alles ganz gleichgiltig wäre, könnte es aber keine sittlichen Ideen und Regeln geben, „welche die geistigen Wesen zu irgend einem bestimmten Handeln verpflichten und ihnen ein anderes verböten. Wo es solche Gesetze geben soll, da muß es irgendwo in der Welt einen Punkt geben, wo das eine Handeln zu einem Zuwachs von Glück oder Lust, das andere zu Unglück oder Unlust führt" (a. a. O. 13). Kurz, Moral kann es nur für fühlende Wesen geben.

Und zwar muß das moralische Handeln auch dem Handelnden selbst Lust bringen. „Die sittlichen Ideen müssen, um wirken zu können, Gefühle der Lust erregen." „Die Motive des Handelns sind stets die eigenen Lustgefühle*), auch beim Wohlthun, Dank, Scham, bei Begeisterung für geistige Interessen" (O. Flügel in Zeitschr. f. Phil. u. Päd. II, S. 331). „Die Ideen sollen den starken Affekt der Scham erregen und hiermit ganz neue Entschließungen erzeugen. Der Mensch sollte sich vermissen und sich wiederherstellen. Er sollte die Schwäche, das Übelwollen, das Unrecht, die Unbilligkeit und die Falschheit von sich ausstoßen. Dann würde er innerlich frei sein. Ist nun in dem Prozeß des Urteilens, der Scham, der Bestrebung nicht Energie genug, so bleibt er innerlich unfrei" (Herbart, Psychol. u. Wissenschaft II, § 152). „Natürlich", fügt Flügel hinzu (a. a. O. S. 326), „ist dies kein angenehmes Gefühl. Insofern kann man das Sittliche ansehen als das Mittel, dieses unangenehme Gefühl zu vermeiden oder los zu werden und zur inneren Freiheit und so zum Wohlsein oder Glück zu gelangen." Übrigens ist es ja schon im Begriff der sittlichen Wertschätzung selbst unmittelbar gegeben, daß es sich bei dieser Schätzung um Güter handelt, deren Verwirklichung befriedigt und erfreut. Im Grunde ist aber schließlich der Zusammenhang von sittlichem Urteil und Gefühl eine psychologische Selbstverständlichkeit, da nach den Elementen der Psychologie eine bloße Denkthätigkeit ohne Begleitung von Gefühlen und Bestrebungen eine unvollziehbare Vorstellung ist.

c) Aber noch eins. Es beruht auf einem Mißverständnis, wenn man meint, durch Hereinziehung des Lustbegriffes geschehe der absoluten Würde des Sittlichen Eintrag. Die

*) „Wer sich selbst in Hinsicht der wirklichen Triebfedern des Willens beobachtet, der wird immer etwas wie Begierde und Abscheu, von Lust und Unlust in sich finden, das in ihm wirksam sei beim Handeln. Es kann nicht anders kommen; die ästhetischen Urteile selbst, welche den Wert des Willens bestimmen, können die davon ganz verschiedene Funktion, ihn in Bewegung zu setzen, nicht anders erfüllen, als indem sie lebhafte Gefühle, Begierden und Verabscheuungen erwecken, die von ihnen selbst, den bloßen Urteilen, völlig verschieden sind" (Herbart, Metaphysik, § 142).

Digitized by Google

einzigartige Würde des Sittlichen beruht nicht darauf, daß die allgemein menschlichen Empfindungen des Angenehmen und Unangenehmen von dem sittlichen Gedanken ferngehalten werden, sondern darauf, daß den sittlichen Erscheinungen ein Eigenwert innewohnt, der dem bloßen Genießen und allen anderen Lust- und Unlustempfindungen abgeht. Die Lust am Guten ist von jeder anderen Lust wesensverschieden. Es giebt keinen Maßstab, nach dem sich eine Stufenfolge der Lustgefühle aufstellen ließe, etwa sinnliche, intellektuelle, ästhetische, ethische; denn nach welchem Prinzip sollte entschieden werden, welche Lust die höchste und wertvollste wäre? Die im Gebiete des Sichtbaren und Greifbaren beobachtende und vergleichende Empirie reicht da nicht aus, auch nicht die historisch-evolutionistische Methode. Über den einzigartigen Wert des Sittlichen belehrt uns nichts anderes als die eigene innere, im Gewissen erlebte Erfahrung. „Da wir einmal den charakteristischen Inhalt der verschiedenen wirklichen Lustformen nicht vergessen, so können wir ebenso, wie wir nur aus Erfahrung überhaupt die Existenz von Lust kennen lernen, auch die verschiedenen Werte derselben uns unmittelbar durch die Stimme des Gewissens offenbaren lassen" (Lotze a. a. O. S. 15). Die Thatsache des Gewissens ist es, die das sittliche Lustgefühl aus der Reihe der übrigen Lust- und Unlustempfindungen aussondert und auf ein völlig neues, von den anderen Gefühlen wesensverschiedenes Niveau erhebt, indem sie das Bewußtsein des unbedingten Seinsollens, das inkommensurable Pflichtgefühl mit hinzubringt. Der Gehorsam gegen das Pflichtgefühl führt zum befriedigten Selbstgefühl in seiner Vollendung, zum Lustgefühl der inneren Freiheit. Es handelt sich also hier um eine Lust, bei der alle Berechnungen von dem mehr oder weniger Lustbringenden, alles Vergleichen mit anderen möglicherweise vorzuziehenden Lustempfindungen, alle Ratschläge der Klugheit, die aus den Erfahrungen anderer im Laufe der Zeit gewonnen werden, kurz, alle Relativitäten ausgeschlossen sind; um eine Lust, die ganz und gar auf der Unmittelbarkeit des eigenen sittlichen Bewußtseins beruht, die sich nur einstellt, wenn man dem Urteil der eigenen inneren, unmittelbaren Erfahrung, des eigenen Gewissens, den den innersten Tiefen der eigenen Seele mit unwiderstehlicher Gewalt entsteigenden Antrieben, nicht fremden Rücksichten folgt; um eine Lust, die dem besseren Ich zu seinem eigenen Wesen gehört und die es daher um keinen Preis missen kann. Eine solche Lust wohnt nur der autonomen Sittlichkeit inne, während die aus der Erfahrung anderer abgeleiteten und nur durch Zweckmäßigkeitsrücksichten bestimmten Klugheitsregeln niemals über ein inneres Widerstreben, also über eine gewisse Unlust hinweghelfen können. Was aus der allgemein menschlichen, geschichtlichen Erfahrung als das Gute abstrahiert wird, ist und bleibt etwas Relatives, kann durch tausenderlei Überlegungen und verschiedenartige Beleuchtungen in seinem Werte für den Einzelfall in Frage gestellt und abgeändert werden, was aber mit der Unmittelbarkeit des Gewissens, des persönlichen sittlichen Bewußtseins auftritt, tritt eben dadurch mit unbedingt gebietender Gewalt auf, ist absolut. Das ist es, was dem Sittlichen seine absolute Würde verleiht, das Bewußtsein des Menschen, daß er dadurch dem Gebote der wahren Vernunft, seines besseren Selbst entspricht; die Lust besteht da nicht in dem Genießen irgend welcher relativer Einzelwerte, sondern in dem Gefühl, daß seine Persönlichkeit an Wert gewinnt; die Unlust im entgegengesetzten Falle ist ihrem Wesen nach die Scham, das Gefühl, sich nicht mehr selbst achten zu können, das Schmerzgefühl des bösen Gewissens, das den Kern der Persönlichkeit angreift und das Lebensgefühl zu zerstören droht. Diese mit allen anderen Schmerzempfindungen nicht zu vergleichende Unlust steigert sich in dem Maße, als das klare sittliche Urteil, das Wissen von Gut und Böse, das Gewissen sich bildet und verfeinert.

2. Entstehung der sittlichen Gefühle.

a) **Psychologischer Ursprung.** Es ist auch den Vertretern der absoluten Moral nicht zweifelhaft, daß die reine Sittlichkeit nur sehr allmählich sich entwickelt hat und zwar aus egoistischen, unsittlichen Motiven heraus. Dem Gefühl des Wohlwollens z. B. liegen ursprünglich rein sinnliche, physiologische Regungen zu Grunde, wie das Identitätsgefühl zwischen der Mutter und dem Säugling. Bei sensiblen Personen kann das Mitgefühl und Mitleid rein körperlicher Art sein, indem der Anblick einer Wunde, Entstellung, der Armut u. s. w. ihnen einen geradezu physischen Ekel verursacht oder so unangenehme Empfindungen hervorruft, daß sie ganz unwillkürlich nach der Beseitigung dieser Unlustgefühle dringend ver-

Digitized by Google

langen; da ist also von Wohlwollen noch gar keine Spur. Die Sympathie ist eigentlich nur eine feinere Form des Egoismus, sofern der andere zu dem eigenen Ich gerechnet wird. Gleichwohl sind die natürlichen Mitgefühle für die sittliche Bildung von größter Bedeutung, weil sie das Rohmaterial darstellen, das durch die sittliche Idee veredelt und in wirkliches Wohlwollen umgewandelt wird. „Psychologisch betrachtet fließt der Zustand der Teilnahme in den des Wohlwollens über" (Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen S. 103); die Sympathie verwandelt sich mehr und mehr in Güte. — Das Rechtsgefühl vollends ist so stark mit egoistischen Antrieben verquickt, daß Ethiker wie Waitz es überhaupt noch nicht zum Gebiet der Sittlichkeit gerechnet wissen wollen, und das kann es auch nicht, solange in seinen Äußerungen der Parteistandpunkt hervortritt, wie es gewöhnlich der Fall ist; auch eine nur von selbstsüchtigen Motiven geleitete Gemeinschaft müßte Rechtsordnungen schaffen, um nicht sich selbst zu zerstören; sittlich wird es erst, wenn es vom Standpunkte des „uninteressierten Zuschauers" sich geltend macht.

Genug, nach seinem psychologischen Ursprung ist alles Sittliche hervorgegangen aus dem Streben, sich zu erhalten und seine Wohlfahrt zu begründen und zu vermehren. Die Absolutheit der sittlichen Ideen entscheidet nichts gegen das geschichtliche Gewordensein der Moral oder der Einsicht in die sittlichen Ideen und gegen die in diesem Aon überhaupt nicht zu überwindende Relativität der menschlichen Moralität. „Das Sittliche ist aber nicht darum auch relativ, weil es sich allmählich aus bloß relativen Wertschätzungen emporgerungen hat" (Flügel).

Es liegt auf der Hand, wie wichtig es für die Erziehung zur Sittlichkeit ist, diese nahe psychologische Verwandtschaft ebenso wie die Wesensverschiedenheit zwischen natürlichen und sittlichen Gefühlen scharf zu beobachten und im Auge zu behalten. Der Erzieher muß z. B. bei der Leitung und seinem eigenen Verkehr mit der heranwachsenden Jugend es sich klar machen, daß nicht nur eine Aufwärtsentwickelung aus sinnlichen zu sittlichen Gefühlen möglich ist, sondern umgekehrt auch sittliche Gefühle leicht durch sinnliche verunreinigt werden; es ist oft ein wirkliches Wohlwollen, eine edle Freundschaft zwischen Erzieher und Zögling gewesen, die durch eine unbewacht gebliebene sinnliche Zuthat vergiftet wurde und infolge mangelnder Gedanken- und Willenszucht zu schweren Verirrungen führte.

b) Ferner sind die **Bedingungen** zu beachten, unter denen die moralischen Gefühle am gedeihlichsten sich entwickeln. Da kommt in erster Linie das geordnete Familienleben in Betracht. In der monogamischen Ehe der christlichen Kulturvölker ist der geeignete Boden für die Ausdehnung und Vertiefung des natürlichen Zusammenhangsgefühls zwischen den Eltern und dem hilfsbedürftigen Kinde gegeben; das Kind findet sich in den ersten Lebensjahren normalerweise nicht anders als in eine Fülle von Wohlwollen eingebettet; es gedeiht am besten in dem Klima der Mutterliebe; freundliche Gebärden, denen es überall begegnet, pflegen und festigen seine natürlichen Lustgefühle. Auf diesem günstigen Naturboden entstehen nun die moralischen Gefühle. Volkmann (a. a. O. S. 355) beschreibt dies folgendermaßen: „Das Kind fühlt sich im Zusammenhange mit seinen Eltern, Geschwistern, Gespielen; das Wollen, das sich in ihm regt, reproduziert ihm diesen Zusammenhang, das verschiedene einen verschiedenen. Bei dem einen Wollen fühlt es die Autorität des Vaters, in dem anderen den Nachklang eines Wollens seiner Familiengenossen, durch das dritte sich gestellt neben den Wetteifer seines Spielgefährten. Das Sichbefangenfühlen in der Autorität ist gewiß noch kein moralisches Gefühl, es entwickelt sich aber zu diesem, jemehr das Kind in dem Gebot des Vaters die Manifestation einer höheren, unbefangenen Einsicht erkennt, und man hat in dieser Beziehung richtig bemerkt, daß Gehorsam die erste Bildungsschule der Sittlichkeit abgiebt. In gleicher Weise ist die passive, nachahmende Umsetzung fremden Wohles und Wehes in eigenes noch nicht das Gefühl des Wohlwollens, aber doch immerhin eine wertvolle Vorstufe desselben, weil das Fühlen mit dem anderen sich naturgemäß zu dem Fühlen für den anderen erhebt. In dem Wetteifer bei gemeinschaftlichem Spiele oder gemeinschaftlicher Arbeit mag sich Neid und Schadenfreude oft genug regen, nicht minder häufig aber veranlaßt er auch ein Sichmessen der nebeneinander Thätigen, bei dem Zurückbleiben hinter dem vorgezeichneten Maße beschämt und das Erreichen erfreut. Welche Fülle von Begünstigungen der Entwickelung moralischer Gefühle aus einem geordneten Familienleben entspringt,

Digitized by Google

bedarf schon nach diesen Andeutungen keines weiteren Nachweises mehr."

Sache der Schule ist es dann weiter, das also in der Familie Begonnene planmäßig weiterzuführen und dem Zögling ihrerseits ein gedeihliches Klima zur Vertiefung und Befestigung der sittlichen Gefühle zu bereiten. Der sonstige, außerhalb der schulmäßigen Beeinflussung stehende Erfahrungs- und Umgangskreis wird dann schon weiter das Seine dazu thun, die Echtheit und Zuverlässigkeit des gewonnenen Sittlichkeitsgefühls und der Lust am Guten zu erproben.

3. Die moralischen Gefühle und die Erziehung. a) **Erziehungsaufgaben.** Es handelt sich bei der Erziehung zur Sittlichkeit, soweit dabei die moralischen Gefühle in Betracht kommen, um dreierlei: α) Pflege der grundlegenden unwillkürlichen Äußerungen des sittlichen Bewußtseins wie Scham und Reue; β) Verhinderung und Bekämpfung der falschen Entwickelung des Selbstgefühls; γ) Veredelung der natürlichen, noch nicht sittlichen Gefühle zur Angemessenheit an die sittlichen Ideen. Daß diese Aufgaben nicht vereinzelt neben oder hintereinander hergehen, sondern in Wechselwirkung mit einander stehen, bedarf kaum der ausdrücklichen Erwähnung.

α) Scham und Reue pflegt die naive Vorstellung für gänzlich unwillkürliche, der Menschennatur ebenso notwendige wie psychologische Funktionen anhaftende Regungen eines angeborenen Sittlichkeitsbewußtseins anzusehen. Wenn man nun aber auch einerseits die Scham in der Form der geschlechtlichen Schamhaftigkeit als einen sittlichen Instinkt anzusehen geneigt ist oder andererseits dem feinen Kinderspruch „Kind, wirst du rot, so warnt dich Gott" seine tiefere Berechtigung zuerkennt, so muß man doch bei näherer Betrachtung zugeben, daß auch schon die Scham auf recht komplizierten psychischen Vorgängen, Hemmungen und Spannungen im Vorstellungsleben beruht, ja, daß die entwickelte Scham die Bildung des sittlichen Urteils schon voraussetzt. Die vollendete Scham ist ebenso wie die Reue das Unlustgefühl der sittlichen Selbstverurteilung. „Ob die Mißbilligung in Scham oder Reue übergeht, in beiden Fällen liegt ein Dualismus, eine Scheidung zwischen edlerem und schlechtem Selbst, eine innere Anklage, ein Wunsch, daß man sich doch anders als so gefunden hätte!" (Nahlowsky, Gefühlsleben [2] S. 142.)

Daraus ergiebt sich, daß Scham und Reue ganz und gar nicht außerhalb des Rahmens der planmäßigen Erziehung stehen und etwa nur wie ein seelisches Verhängnis wirkten; sie müssen vielmehr in ihren ersten Regungen sorgsam beobachtet, gepflegt, entwickelt und in die richtigen Bahnen geleitet werden. Es ist grauenhaft, wie schamlos die Sprößlinge sittlich roher Familien, Stände und Gegenden aufwachsen.

Das Schamgefühl ist zugleich wichtig als der Mutterboden des Ehrgefühls. So belangreich aber ein gesundes Ehrgefühl für die Charakterbildung des Menschen ist und daher eine liebevolle Pflege erfordert, so muß doch auch der erzieherische Takt den Mißbildungen und Abirrungen des Scham- und Ehrgefühls und seiner allzugroßen Reizbarkeit entgegentreten. Daß wiederum eine rohe Erziehung, die keine anderen Mittel als Schelten und Prügeln kennt, das Ehrgefühl ebenso wie das Schamgefühl erstickt, ist bekannt.

Setzt die Reue einerseits schon eine gewisse Entwickelung des sittlichen Urteils voraus, so ist es andererseits „nicht minder wahr, daß echte moralische Grundsätze sich nur auf der Basis wahrer Reue entwickeln" (Volkmann). Denn echte sittliche Grundsätze werden eben nicht angelernt, sondern als eigene Überzeugungen auch nur in eigener Erfahrung erworben, diese eigene Erfahrung muß aber durch Kampf und wird in der Regel auch durch Niederlagen hindurchgehen. Durch Schaden wird man klug. Die Empfindung einer sittlichen Niederlage ist die Reue. „In dem Eingeklemmtsein zwischen der Unerbittlichkeit der That, die nie mehr ungeschehen gemacht werden kann, und der Unerbittlichkeit der Maxime, deren Richtigkeit nicht wegräsonniert werden kann, liegt der tiefe Stachel, der die Reue in der Psychagogik des Lebens zu einer fast unvermeidlichen Vorschule der Freiheit erhebt" (Volkmann a. a. O. S. 478). Es ist bei dieser Auffassung von Reue klar, wie sehr hier eine weise Erziehung zu Hilfe kommen muß, damit die Reuegefühle nicht kraftlos verpuffen, nicht im Blick auf die Unwiederrufbarkeit der That gegen die Unerbittlichkeit der Maxime abstumpfen, daß der Reuige weder sich selbst aufreibe in ohnmächtigen Selbstvorwürfen, noch auch mutlos den Kampf aufgebe, vielmehr aus der Niederlage um so stärkeren Antrieb zu erneutem und erfolgreichem Ringen mit der Versuchung entnehme. Wie sehr bei solcher erzieherischen Unterstützung die In-

Digitized by Google

anspruchnahme des Ehrgefühls bedeutet, sagt sich von selbst.

β) Mit der Unterstützung der normalerweise von selbst sich entwickelnden moralischen Grundgefühle der Scham und Reue geht die Gegenwirkung gegen alles wilde Wachstum des von Haus aus selbstischen Gefühlslebens Hand in Hand. Wir richten hier das Augenwerk nur auf drei solcher Wucherpflanzen, die ohne sorgsame Beachtung und Bekämpfung fast in jedem jungen Menschenherzen aufschießen: Neid, Schadenfreude und Eitelkeit. „Neid ist nicht bloß eine kleine Leidenschaft", sagt Volkmann (a. a. O. S. 369), „sondern auch die Leidenschaft der Kleinen und hierin mit der Eitelkeit verwandt." Damit unsere Kleinen nicht im sittlichen Sinn „klein" bleiben, hat der Erzieher diese „kleinen Füchse" des lieblichen Jugendgartens ernstlichst ins Auge zu fassen. Der Neid zeigt sich darin besonders gemein, daß er auch die guten Freunde, selbst die Geschwister nicht verschont; er entsteht auch im gut regierten Geschwisterkreise. Neid und Schadenfreude gehören zusammen. „In den Widerwärtigkeiten, sagt Larochefoucauld, die unsern guten Freunden zustoßen, ist allemal etwas, was uns nicht mißfällt. Und mit noch mehr Recht kann man zu diesem Satz das Seitenstück bilden: in dem Glück unserer guten Freunde ist allemal etwas, das uns nicht ganz gefällt" (Paulsen, Ethik II, 110). Wiederum ist der Neid als allgemein menschliche Schwäche noch relativ verzeihlich, in der Schadenfreude liegt aber immer ein Stück Unmenschlichkeit. Besonders bedenklich wird die Schadenfreude, wenn sie sich nicht nur als Belustigung an einem erlittenen Unfall des andern, sondern als Lust am Wehethun, als boshafte Neckerei und Grausamkeit kennzeichnet, die sich ihre Lust geflissentlich „aus der fremden Unlust holt". Zumal die oft aus scheinbar ganz harmlosen Anfängen entstehende Lust an der Tierquälerei darf keinem gewissenhaften Erzieher als ernstlicher Gegenwirkung bedürftige Entartung des Kindesgemütes entgehen. Junge Tierquäler — alte Verbrecher, zumal Lustmörder! — Eitelkeit ist, wenn sie einmal vorhanden ist, ein besonders schwer zu bekämpfendes unsittliches Lustgefühl; aber es ist zu bedenken, daß sie wohl nie ohne Mitschuld der Erziehenden selbst entsteht, die durch thörichtes Bewundern und Hervorziehen aller der kleinen oft eingebildeten Vorzüge und Liebreize des Kindes oder auch durch gewissenlose der mütterlichen Eitelkeit dienende Herausputzungen sein Selbstgefühl zur Gefallsucht reizen. Die mütterliche Eitelkeit dürfte vor allem darauf hinzuweisen sein, wie entehrend es für die heranwachsenden Töchter werden muß, wenn sie durch solche Pflege der Gefallsucht „auf den Mann dressiert" werden, so daß die Frauen sich nicht wundern können, wenn dem stärkeren Geschlecht immer noch die gemeine Ansicht nahe liegt, das weibliche Geschlecht sei nur zum Genuß der Männer da.

γ) Überhaupt aber macht sich bei dieser gegenwirkenden Beeinflussung des Gefühlslebens die bekannte Erfahrung ganz besonders geltend, daß bei aller erziehlichen oder regierenden Einschränkung des Bösen der bessere Teil doch immer die positive Pflege des Guten ist. Ist man sich darüber klar, daß auch die sittlichen Gefühle und Strebungen aus nicht sittlichen egoistischen Triebfedern entstehen, so verbraucht man seine Aufmerksamkeit und Kraft nicht zu einseitiger und dann stets vergeblicher Bekämpfung der selbstischen Regungen, sondern benutzt sie vielmehr, um das noch schlummernde bessere Ich zu wecken, den nicht sittlichen Motiven sittliche Zwecke unterzuschieben, die bildsame Seele unvermerkt an die Lust zum Guten zu gewöhnen, kurz die natürlichen niederen Gefühle zu sittlichen zu veredeln, umzuwandeln.

So dient das natürliche Mitgefühl als unentbehrlicher Nährboden zur Anpflanzung des reinen Wohlwollens. Das Mitgefühl ist daher auf jede Weise zu pflegen, auch in dem den Kindern so naheliegenden und natürlichen Umgang mit Tieren. Besonders sind alle Ansätze unbefangener kindlicher Mitfreude an der Lust anderer zu beachten und weiter zu entwickeln; gewöhnt sich das Kind daran, an dem Glück der Mitmenschen sich zu freuen, so ist damit echtes Wohlwollen gewährleistet und dem Neid die Wurzel ausgerissen.

Das Rechtsgefühl entwickelt sich, wie oben gezeigt, ganz von selbst und zwar am frühesten und intensivsten; in dem kleinen Staate des Geschwisterkreises kann Streit nur vermieden werden durch Beobachtung strenger Gerechtigkeit. Der Erzieher soll da lieber pedantisch und kleinlich als gleichgiltig gegen die berechtigten Ansprüche des kindlichen Rechts- und Billigkeitsbewußtseins verfahren; denn nichts wird von dem Kinde lebhafter empfunden als erlittenes Unrecht; für nichts hat der Schüler schärfere Augen als für ungerechtes und unbilliges Vorgehen seitens des Lehrers in Bevorzugungen.

Digitized by Google

einseitiger Belohnung und Bestrafung u. s. w. Es ist nur darauf zu achten, daß das Kind nicht bloß sein eigenes Recht zu vertreten wisse, sondern auch dem anderen sein Recht gönne. Das Beste pflegt dabei die gegenseitige Erziehung der Kinder zu thun; nur ist zu verhüten, daß der Stärkere als solcher Recht behält und Gewalt vor Recht geht. Kinder pflegen auch untereinander verwickelte Rechtsregeln aufzustellen und zu beobachten, die von dem Erzieher respektiert oder nötigenfalls mit zarter Hand korrigiert werden müssen.

Auch die Vergeltung ist — und zwar in einem andern als dem schon eben herangezogenen Sinne der Billigkeit — dem Kinde nur zu natürlich, aber auch diese nur einseitig, insofern es die erlittene Wehethat vergolten zu sehen wünscht. Es bekommt leider nur zu schnell ein Gefühl für die Süßigkeit der Rache. Um so mehr ist es anzuhalten, daß es sich nicht nur willig der verwirkten Strafe unterziehe, sondern vor allem die erfahrenen Wohlthaten nicht unvergolten lassen kann. Die schönste Tugend der Jugend, die ja von den Wohlthaten anderer gradezu lebt, ist die Dankbarkeit. Zum Gehorsame kann sie gezwungen werden; das Gefühl der Dankbarkeit kann aber nur mit sehr zarter Hand geweckt und rege gehalten werden; aber es ist damit auch, wenn es gelingt, eine hohe Stufe reiner Sittlichkeit erstiegen. Den schuldigen Dank nicht zu vergessen sollte als Ehrenpunkt gelten. — Ferner ist das Ehrgefühl zumal der Knaben auch dahin in Anspruch zu nehmen, daß sie sich bei den leiblichen und geistigen Wettkämpfen oder Vergleichungen, der Idee der Billigkeit angemessen, nur gleicher Waffen bedienen und der Mißbrauch individueller Vorzüge hintangehalten werde. Dem etwas gereifteren Kinde mag schließlich auch wohl die Einsicht nahe gebracht werden, daß die Vergeltung für einzelne Thaten oft nicht anders als eine unvollkommene sein kann, da sie von so vielerlei schwer zu übersehenden Bedingungen abhängig ist; daß es gilt eine höhere Vergeltung und ausgleichende Gerechtigkeit zu verstehen und zu verehren, nach deren Maßstab auch keins der Leiden, das uns hier im Einzelfalle unverdient treffen mag, aus dem Rahmen einer weltumfassenden Billigkeit fällt.

Die Pflege des Rechts- und Billigkeitsgefühls nimmt also das natürliche Selbst- und Ehrgefühl ganz wesentlich in ihren Dienst. Noch mehr ist das bei der Idee der Vollkommenheit und inneren Freiheit der Fall. Alle Bethätigungen der Vollkommenheitsidee nach Stärke, Geschicklichkeit, Klugheit, Tapferkeit haben das Selbstgefühl zur Basis und bringen eine Erhöhung des letzteren mit sich. Hier gilt es nun ganz besonders, die Zöglinge nicht so sehr zu diesen Tüchtigkeiten anzuhalten als das jugendliche Kraftgefühl zu veredeln und auf Zwecke hinzuweisen, die der Anstrengungen, der Klugheit und Tapferkeit wirklich wert sind. Die Lust am Guten steigt in hohem Grade, wenn sie sich mit der Erhöhung edlen Selbstgefühls verbindet. Der Wetteifer ist von falschen Bahnen zurückzuhalten; bei den beliebten Reizungen des Ehrgeizes durch Lokation, Zeugniswesen u. s. w. überwiegt der bewirkte Schaden der Selbstgefälligkeit und Eitelkeit, des Neides, der Mißgunst und Eifersucht den beabsichtigten Nutzen der Kräfteanspornung bei weitem (vergl. Ziller, Grundlegung S. 240 f.).

Das höchste Ziel der Veredelung des Selbstgefühls zeigt sich aber erst in der Idee der inneren Freiheit, dieser „Seele der Sittlichkeit". Frühe ist der heranwachsende Zögling davon zu überführen, daß das lebhafte Unabhängigkeitsgefühl, das ihn beseelt, sich nur auswirken und vollenden kann in der sittlichen Selbstbeherrschung und Autonomie. Erst dann wird ihm der Hochgenuß, auf eigenen Füßen zu stehen, zu teil, erst dann erfreut er sich wahrer Selbständigkeit, wenn er der Stimme des Gewissens, dem Zuge seines besseren Selbst folgt und so in Übereinstimmung mit sich selbst bleibt.

b) Erziehungsmittel. Die Bildung des Gefühlslebens geht mit der Bildung des Vorstellungs- und Willenslebens Hand in Hand. Das sittliche Gefühl kann ja in seiner Vollendung, der Lust am Guten, nicht ohne Einsicht in das Gute sein; mit der Höhe des Selbstgefühls in dem erhebenden Lebens- und Freiheitsgefühl der Autonomie, der inneren Freiheit, ist eben eine bewußte Selbstgesetzgebung, also Erkenntnis des Guten gegeben. Die Veredelung der natürlichen Gefühle zu moralischen nimmt demnach denselben Gang wie die Erziehung in Regierung, Unterricht und Zucht überhaupt.

Durch den Unterricht sollen insbesondere die an sich unklaren moralischen Gefühle zu festen sittlichen Urteilen und Maximen erhoben werden. Denn „so mächtig und einflußreich auch das sittliche Gefühl ist, so haftet ihm doch, wie überhaupt jedem Gefühl eine gewisse Unklarheit an, und man kann sich demnach seiner Führung nicht mit voller Beruhigung überlassen, sondern muß vielmehr zum klaren sittlichen

Digitized by Google

Urteil durchzudringen suchen, indem man allemal, wenn man innerlich auf eine Billigung oder Mißbilligung stößt, die Substrate derselben, d. h. die gebilligten oder mißbilligten Willensverhältnisse genau zu fixieren sucht; bei jedem einzelnen Verhältnisse sich die Glieder desselben, ihre Beziehung zu einander, sowie endlich auch den specifisch eigentümlichen Beifall (bezw. das eigentümliche Mißfallen) vollkommen klar macht und sodann jedes einzelne Grundverhältnis auf seinen Musterbegriff, d. h. auf die entsprechende praktische Idee zurückführt, hiermit die unumstößlichen Normen alles Wollens und Handelns gewinnend" (Nahlowsky, Gefühlsleben S. 147 f). Der erziehende Unterricht wird nun an seinem Teile in der Entwickelung, Klärung und Befestigung der sittlichen Gefühle wesentlich mitwirken, wobei in erster Linie Herbarts Lehre von der Bildung des vielseitigen Interesses in Betracht kommt. Die Bildung des sympathetischen, gesellschaftlichen und religiösen Interesses, sowie auch des ästhetischen dient ganz besonders auch der Pflege des Gefühlslebens. Interesse steht ja mit Gefühl im engsten Zusammenhang (vergl. hierzu die lehrreiche Abhandlung von Ostermann über „Interesse" in diesem Handbuch) und wie der erziehende Unterricht einerseits der Voraussetzung des Interesses nicht entraten kann, so ist andererseits gerade das Interesse sein schönster Ertrag und Lohn. Die den erziehenden Unterricht tragenden und begleitenden Lustgefühle des Interesses sind ja keineswegs nur intellektueller Art, sondern werden ganz wesentlich auch zur Bedingung sittlicher Gefühle. „In solchen Gefühlen wurzelt auch das innere Bedürfnis, das uns zu den Gegenständen hinzieht, bei denen wir gewiß sind, daß sie uns leicht fallen und Wohlgefühl bereiten werden, ja daß wir bei der Beschäftigung mit ihnen unsere geistige Kraft werden beweisen und fühlen können" (Ziller, Vorlesungen S. 207). Diese geistigen Lust- und Kraftgefühle, die durch den erziehenden Unterricht erworben werden, sind es vorzugsweise, die die Übermacht der niederen und sinnlichen Gefühle zu bekämpfen und zu überwinden bestimmt und geeignet sind!

Eins aber übersehe der Erzieher nicht: daß zum Erfolg solcher Unterweisung auch die Einsicht in die Beschränktheit aller Mittel der Regierung, des Unterrichts und der Zucht gehört. Wer durch die Maßnahmen der Erziehung die moralischen Gefühle zu klaren, sittlichen Urteilen und festen Maximen erheben will, mache sich das ernstlich klar, was oben schon angedeutet wurde, daß diese Grundsätze nicht angelernt werden können, daß die Schule nur die ersten Fingerzeige und Anleitungen dazu geben kann und der Schule des Lebens die eigentliche Ausprägung der sittlichen Überzeugungen überlassen muß; denn „soll die Maxime für das Leben gelten, so muß sie selbst durch das und aus dem Leben entstanden sein. Wahre Maximen sind stets der Ausdruck eines Stückes der eigenen Lebensgeschichte" (Volkmann a. a. O. S. 454).

Litteratur. Die im Artikel selbst angeführte.

Werden a. d. Ruhr. G. von Rohden.

Moralisches Irresein oder Moralischer Schwachsinn

Man hat mit diesem Namen ursprünglich eine Psychose bezeichnet, deren Hauptsymptom eine krankhafte Unsittlichkeit sein sollte und welche fast stets angeboren oder in den früheren Kinderjahren erworben sein sollte. Grohmann (1819) bezeichnete sie als „angeborene moralische Insanie, Prichard (1842) als Moral insanity. Später (1857) wies Morel nach, daß schwere erbliche Belastung die wichtigste Ursache sei. Erst viel später gelangte man zur Einsicht, daß eine angeborene krankhafte Unsittlichkeit als solche ein Unding sei und daß sie auf ganz bestimmte Symptome zurückzuführen sei, nämlich auf die angeborene, durch die krankhafte Organisation des Gehirns bedingte Unfähigkeit bestimmte komplexere Vorstellungen (z. B. ethischen Inhalts) mitsamt den zugehörigen Gefühlstönen zu erwerben. Da diese Unfähigkeit zum Erwerb von Vorstellungen das Hauptmerkmal des angeborenen Schwachsinnes ist, ist also das sog. moralische Irrsein diesem zuzurechnen. Man hat daher auch die Bezeichnung moralischer Schwachsinn vorgeschlagen. Auch diese Bezeichnung ist insofern nicht zutreffend, als der Defekt der Vorstellungsbildung sich niemals, gründliche Untersuchung vorausgesetzt, auf das moralische Gebiet beschränkt. Der sog. moralische Schwachsinn wird daher in dem Artikel Schwachsinn ausführlich besprochen werden.

Litteratur, soweit für die Entwickelung des Krankheitsbegriffes in Betracht kommend: Stolz, Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie. Band 33. — Grohmann, Zeitschrift für psychologische Ärzte. 1819. — Prichard, Treatise on insanity. 1842. — Morel, Traité des dégénérescences. 1857.

Jena. Th. Ziehen.

Digitized by Google

Moralisieren

s. Gesinnungsunterricht

Moralunterricht

1. Einleitung. 2. Ziel und Wesen der Moralisierung nach Kant. 3. Systematische Bildungslehre der Moral. (Kants „moralischer Katechismus“). Beurteilung. 4. Die kantische Moralunterrichtsidee in Frankreich verwirklicht seit dem Jahre 1882. 5. Beurteilung. 6. Die ideelle Wechselbeziehung zwischen moralischer und religiöser Bildung.

1. Einleitung. Der Moralunterricht und die deutsche Aufklärungspädagogik überhaupt haben in dem königsberger Philosophen Kant ihren wissenschaftlichen Begründer und unerschrockensten Vertreter zugleich gefunden. Im Gegensatz zu der Pädagogik des christlichen Mittelalters, die nur das Streben nach christlicher Vollkommenheit als die rechte Bildungsarbeit gelten ließ, und angeregt durch den Philanthropinismus seiner Zeit, welcher der religiösen Bildung als hauptsächliche Aufgabe zuwies, die Jugend ohne Rücksicht auf konfessionelle Unterschiede moralisch und tugendhaft zu machen, vertrat Kant gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts die Anerkennung einer bedingten Selbständigkeit religiöser und sittlicher Ideen in der Erziehungsfrage. Die Tugendlehre soll fernerhin den Wert des Menschen ohne Rücksicht auf seinen Glauben, lediglich nach seinem moralischen Wohlverhalten bestimmen. Um dieser seiner Lehre eine dauernde Grundlage zu verschaffen, erachtete Kant die Jugendbildung als das nächstliegende und wichtigste Gebiet.

Kants Anschauungen über den moralischen Unterricht finden sich in mehreren seiner Schriften bald in eingehender Darlegung, bald in aphoristischer Weise vor. Die eigentliche Hauptquelle ist: „Immanuel Kant über Pädagogik“, ein Werk, das weder von ihm redigiert noch überhaupt herausgegeben ist, sondern auf gesammelte Vorlesungsnotizen hin von seinem Schüler Rink im Jahre 1803 zusammengestellt und veröffentlicht wurde; leider in wenig klarer Anordnung. (S. d. Art. Kant.)

2. Ziel und Wesen der moralischen Bildung nach Kant. Als eins der größten Probleme bezeichnet Kant die Frage, wie die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang, die von dem Zögling gefordert wird, mit der Fähigkeit desselben, sich seiner Freiheit zu bedienen, zu vereinigen sei. Denn wird jener Zweck, den Zögling zu gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und andererseits ihn selbst zugleich anzuführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen, nicht erreicht, so ist alle Erziehung bloßer Mechanismus. Die Bildung des Begriffs der sittlichen Freiheit im Menschen soll demnach die erste und wichtigste Aufgabe sein. Hierzu ist notwendig, daß so früh als möglich im werdenden Menschen der Wille herangebildet werde. Dieser darf im Kinde nicht ohne weiteres gebrochen werden, sondern man muß denselben durch natürlichen Widerstand zu freiem Gehorsam lenken. Da nämlich Brechung des Willens in der Regel sklavische Gesinnung hervorbringt, so ist dies Verfahren nur dem bösen Willen des Kindes und dem Eigensinn gegenüber angebracht. Die Erziehung bedarf nun, damit der menschliche Wille zur Sittlichkeit herangebildet werde, vor allem der Moralisierung. Dies wichtigste Stück indes, so hebt Kant hervor, wird noch wenig in Anwendung gebracht; denn man erzieht die Kinder im wesentlichen so, daß man dem Prediger die Moralisierung überläßt.

Worin besteht nun nach Kant das Wesen der moralischen Kultur? Diese muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disziplin (Zucht und Zwang). Letztere verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Man muß dahin sehen, daß das Kind sich gewöhne, nach Maximen, nicht nach gewissen Triebfedern zu handeln. Durch Disziplin bleibt nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren erlischt. Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Daß dies bei Kindern schwer zu bewirken ist und die moralische Bildung daher auch die meiste Einsicht von seiten der Eltern und Lehrer erfordert, ist leicht ersichtlich. Bei der Bildung der Maximen, die aus dem Menschen selbst entstehen müssen, soll man schon früh den Kindern Begriffe beizubringen suchen von dem, was gut oder böse ist.

Zwei Momente sind es, die dem Zwecke der moralischen Kultur zum Grunde liegen: 1. Bildung des Pflichtbewußtseins im Kinde, und 2. Gründung der Fähigkeiten in demselben, nach Maximen zu handeln, d. i. Gründung der Denkungsart, des Charakters. Hinsichtlich der Unterweisung in der Pflicht tadelt Kant das Verfahren derjenigen, die wähnen, alles müsse den Kindern in der Art vorgestellt

Digitized by Google

werden, daß sie es aus Neigung thun. In manchen Fällen, so motiviert Kant, ist dies freilich gut; aber vieles muß man ihnen auch als Pflicht vorschreiben. Dieses hat nachher großen Nutzen für das ganze Leben. Denn bei öffentlichen Abgaben, bei Arbeiten des Amtes und in vielen anderen Fällen kann uns nur die Pflicht, nicht die Neigung leiten. Gesetzt, das Kind sähe die Pflicht auch nicht ein, so ist es doch so besser; und daß etwas seine Pflicht als Kind sei, sieht es doch wohl ein, schwerer aber, daß etwas seine Pflicht als Mensch sei. Letzteres ist erst bei zunehmenden Jahren möglich. Erforderlich erscheint, daß den Kindern die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, soviel als möglich durch Beispiele und Anordnungen vorgestellt und aus der Natur der Sache gezogen werden.

Die Pflichten, welche das Kind sich aneignen soll, unterscheidet Kant in Pflichten gegen sich selbst und gegen andere. Die Selbstpflicht, die das Kind zu beobachten hat, besteht darin, daß es der Mäßigkeit und Enthaltsamkeit sich befleißige und sich vergegenwärtige, daß der Mensch in seinem Inneren eine gewisse Würde hat, die ihn vor allen Geschöpfen adelt, und daß es daher seine Pflicht ist, diese Würde der Menschheit in seiner eigenen Person nicht zu verleugnen. Dieselbe wird aber verleugnet durch das Laster der Unmäßigkeit, durch die Begehung unnatürlicher Sünden, kriecherisches Benehmen, und vor allem durch die Lüge, die den Menschen ganz besonders unter die Würde der Menschheit erniedrigt und zum Gegenstand der allgemeinen Verachtung macht. Kant betont hierbei den sittlichen Halt, der in der Beobachtung der Selbstpflicht dem Jüngling sich darbietet. Wenn nämlich die Zahl der Jahre anwächst, wenn die Neigung zum Geschlecht sich zu regen beginnt, dann ist der kritische Zeitpunkt, in welchem die Würde des Menschen allein imstande ist, den Jüngling in Schranken zu halten. — Ferner soll das Kind in den Pflichten gegen andere unterwiesen werden, d. h. es soll schon sehr früh die Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen lernen und ausüben. Wenn z. B. ein Kind einem ärmeren Kinde begegnet und es dieses stolz aus dem Wege oder von sich stößt, ihm einen Schlag giebt u. s. w., so soll man nicht sagen: thue das nicht, es thut dem anderen weh; sei doch mitleidig! es ist ja ein armes Kind und dergleichen; sondern man muß ihm selbst wieder ebenso stolz begegnen, weil sein Benehmen dem Rechte der Menschheit zuwider war.

Das zweite und wichtigste Moment in der sittlichen Bildung ist die Gründung der Denkungsart oder des Charakters. Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. Anfangs gehorcht das Kind Gesetzen. Maximen sind auch Gesetze, aber subjektive; sie entspringen aus dem eigenen Verstande des Menschen. Zunächst sind es Schulmaximen, die in dem Kinde sich bilden; hernach verallgemeinern sich dieselben zu Maximen der Menschheit. Da nach Kants Anschauung der Charakter nicht durch Unterweisung gebildet wird, sondern vor allem durch Gewöhnung an bestimmte Gesetze, so fordert er hinsichtlich der Charakterbildung, daß man den Kindern in allen Dingen einen gewissen Plan, gewisse Gesetze bemerkbar mache, die auf das genaueste befolgt werden müssen; zumal Menschen, die sich nicht gewisse Regeln vorgesetzt haben, unzuverlässig sind. Den Verdacht, daß solch frühzeitiges Erziehen zu prinzipiellem, peinlichem Handeln und philiströsem Denken führen müsse, sucht Kant mit dem allgemeinen Hinweis zu entkräftigen, daß derjenige Mensch, der kein beständiges Prinzipium seiner Handlungen, mithin keine gewisse Einförmigkeit habe, keinen Charakter besitze; daß vielmehr in jeder selbst übertriebenen pünktlichen Regelmäßigkeit der Lebensführung eine Disposition zum Charakter, also etwas Erstrebenswertes, liege. Mit der Disposition zum Charakter ist der Charakter selbst noch nicht gegeben. Hierzu bedarf es der Selbsterziehung des jugendlichen Individuums durch Vorsätze, d. h. es stellt sich freiwillig, ohne Anstoß von außen her, eine bestimmte Regel für den einzelnen Fall (Maximen setzen bestimmte allgemeine Regeln voraus). Im Einzelfalle tritt Charakterfestigkeit, das „propositi tenax", in ganz besonderem Maße hervor. Es ist daher zu fordern, daß der feste Charakter das einmal gegebene Versprechen erfülle, auch wenn es ihm Schaden brächte. Eine große sittliche Gefahr liegt darin, daß der Mensch die Ausübung seiner Vorsätze immer verschiebt. Die sog. künftige Bekehrung, so urteilt Kant, ist von der Art. Denn der Mensch, welcher stets lasterhaft gelebt hat und in einem Augenblicke bekehrt werden will, kann unmöglich dahin gelangen; indem doch nicht sogleich ein Wunder geschieht, daß er auf einmal das werde, was jener ist, der sein ganzes Leben gut angewandt und immer rechtschaffen gedacht hat.

Digitized by Google

Durch die Bildung des sittlich-freien Willens und des Pflichtbewußtseins im werdenden Menschen einerseits und durch die Gewöhnung desselben an Gesetze (Regeln) und Vorsätze (Maximen) andererseits entsteht der Charakter schlechthin, die Denkungsart. Zu dieser (moralischen) Anlage gehört in allererster Linie der Gehorsam, dessen Bethätigung entweder eine absolute, d. h. aus dem Zwange, oder eine freiwillige, d. i. eine aus sittlicher Erkenntnis hergeleitete ist. Hinsichtlich des disziplinären (absoluten) Gehorsams betont Kant, daß Kinder unter einem gewissen Gesetze der Notwendigkeit stehen müssen, indem dieses das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin, als Bürger, erfüllen muß, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen. Dieser Zwang zum Gehorsam soll indes ein allgemeiner sein, d. h. er muß ohne Prädilektion seitens des Erziehers ausgeübt werden. Sobald nämlich das Kind sieht, daß sich nicht auch alle übrigen demselben Gesetze unterwerfen müssen, wird es aufsässig. — Der moralische (freie) Gehorsam dagegen, welcher die Eigenschaft des angehenden Jünglings sein soll, besteht in der freiwilligen Unterwerfung desselben unter die Regeln der Pflicht. Den Kindern die Erfüllung des Gehorsams aus Pflichtgefühl vorzustellen, hält Kant für ebenso vergeblich wie nachteilig. Hier liege nämlich die Gefahr nahe, daß jene die Pflicht als etwas ansehen, auf dessen Übertretung die Rute folge.

Alle Übertretung eines Gebotes bei einem Kinde ist eine Ermangelung des Gehorsams, die Strafe zur Folge hat. Diese ist entweder physischer oder moralischer Art. Die Anwendung physischer Strafen zur Begründung von Moralität verwirft Kant. Wenn man Moralität gründen will, so muß man nicht strafen. Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disziplin in einen Rang setzen darf. Die moralische Bestrafung soll in der Art geschehen, daß man der Neigung, geehrt und geliebt zu werden, Abbruch thut, indem man z. B. das Kind beschämt, ihm frostig und kalt begegnet. Jene Neigungen des Kindes müssen soviel als möglich erhalten werden. — Das Schamgefühl in den Kindern vorzeitig zu wecken, hält Kant für äußerst schädlich. Das Kind hat noch keine Begriffe von Scham und vom Schicklichen; es hat sich nicht zu schämen, soll sich nicht schämen; denn es wird dadurch nur schüchtern; woraus schließlich Zurückhaltung und ein nachteiliges Verheimlichen seiner Gesinnung entspringt. Nur im Falle der Lüge muß man von dem Schamgefühl bei den Kindern Gebrauch machen, da die Natur dem Menschen die Schamhaftigkeit gegeben hat, damit er sich, sobald er lügt, verrate. Redet man daher den Kindern nie von Scham vor, so bemerkt Kant, als wenn sie lügen, so behalten sie die Schamröte in betreff des Lügens für ihre Lebenszeit. Erst in den Jünglingsjahren, wenn der Ehrbegriff bereits Wurzel gefaßt hat, kann das Schamgefühl den rechten sittlichen Erfolg bewirken. Der physische Zwang soll anfänglich den Mangel der Überlegung der Kinder ersetzen. Sind diese durch moralische Strafen nicht mehr zu lenken, und man schreitet dann zur physischen fort, so wird hierdurch nach Kants Dafürhalten kein guter Charakter mehr gebildet werden. Physische Strafen dürfen daher nach ihm nur Ergänzungen der Unzulänglichkeit der moralischen sein. Bei ihrer Anwendung warnt Kant davor, dieselben mit dem Merkmale des Zornes auszuführen. Kinder sehen sie dann nur als Folgen, sich selbst als Gegenstände des Affektes eines anderen an. Eine Folge von verkehrt angewandter Strafe und deren Gegenteile, Belohnung, ist nach Kants Ansicht die „indoles servilis und mercenaria“. Bestraft man nämlich das Kind, wenn es Böses thut, und belohnt es, wenn es Gutes thut, so thut es Gutes, um es gut zu haben. Kommt es indes nachher in die Welt, wo es nicht so zugeht, wo es Gutes thun kann, ohne eine Belohnung, und Böses, ohne Strafe zu empfangen: so wird aus ihm ein Mensch, der nur sieht, wie er gut in der Welt fortkommen kann, und gut oder böse ist, je nachdem er es am zuträglichsten findet.

Ein zweiter Hauptzug, der in der Gründung des Charakters zur Geltung kommt, ist Wahrhaftigkeit. Sie ist der Grundzug und das Wesentliche des Charakters. Wahrhaftigkeit im Innern des Geständnisses vor sich selbst und zugleich im Betragen gegen jeden anderen sich zur obersten Maxime gemacht, ist, nach Kants Urteil, der einzige Beweis des Bewußtseins eines Menschen, daß er einen Charakter habe. In seinen „pädagogischen Fragmenten“ weist Kant darauf hin, wie schwierig es sei, bei den Kindern das Lügen zu verhüten. Da diese nämlich viel zu leisten haben und viel zu schwach sind, abschlägige Antwort zu geben oder Strafe auszuhalten, so haben sie eine weit stärkere Anreizung zum Lügen, als die

Digitized by Google

Alten jemals haben. Der Hang zum Lügen iſt nach Kants Anſicht vielfach die Folge einer lebhaften Einbildungskraft. Des Vaters Sache ſoll es daher ſein, darauf zu achten, daß die Kinder ſich deſſen entwöhnen; denn die Mütter achten es gemeiniglich für eine Sache von keiner, aber doch nur geringer Bedeutung; ja ſie finden darin oft einen ihnen ſelbſt ſchmeichelhaften Beweis der vorzüglichen Anlagen und Fähigkeiten ihrer Kinder. Durch Strafen die Wahrheit von den Kindern zu erzwingen ſuchen, verwirft Kant; es müßte ihre Lüge denn gleich Nachteil nach ſich ziehen, und dann ſelbſt werden ſie des Nachteils wegen geſtraft. Entziehung der Achtung erſcheint als die einzig zweckmäßige Strafe der Lüge.

Als dritte Eigenſchaft des Charakters hebt Kant die Geſelligkeit hervor. Dieſe iſt nach ihm zwar nicht die Tugend ſelbſt, aber doch eine Folge derſelben. Sie beſteht in der Neigung, andere zu vergnügen und auch ſo zu ſagen für die Übrigen zu empfinden. Den Mangel an geſelligen Eigenſchaften, als der Geſprächigkeit, der Feinheit, der Artigkeit, der Empfindſamkeit und Lebhaftigkeit hält Kant für etwas Fehlerhaftes. Jener ſetzt nämlich den Menſchen gar leicht der Gefahr aus, im Verkehr entweder intolerant oder intoleranel zu erſcheinen, indem er wohl geſellſchaftliche Neigung, aber nicht geſellige Eigenſchaften beſitzt. Das Hauptmoment der Geſelligkeit bildet die Freundſchaft. Durch dieſe iſt dem Menſchen eine Erweiterung ſeiner Geſinnungen geboten. Die geſellige Anlage des Kindes wird durch Erregung der Mißgunſt leicht vernichtet. Lehrer dürfen daher keines der Kinder wegen ſeiner Talente, ſondern nur wegen ſeines Charakters vorziehen.

Der Inbegriff jeglicher Charakterbildung iſt ſchließlich die Sittlichkeit ſelbſt, die in dem sustine et abstine, in Selbſtbeherrſchung und weiſer Mäßigkeit, liegt. Sind mit den Eigenſchaften des Gehorſams, der Wahrhaftigkeit und Geſelligkeit die Merkmale einer moraliſchen Charakteranlage ſchlechthin gegeben, ſo beruht auf der Sittlichkeit das Weſen eines guten Charakters. Hierzu bedarf es eines nach Grundſätzen erprobten und geſtärkten Willens, der den nach Inſtinkten und Neigungen ſich richtenden Willen, d. i. das Temperament, beherrſcht. Zum Temperamente gehören die Leidenſchaften. Dieſe ſind Begierden, welche der Herrſchaft ſeiner ſelbſt widerſtreiten, wodurch man ſeiner ſelbſt nicht mächtig wird. Die hauptſächlichſten Eigenſchaften ſind: Ehrſucht (Unbeſcheidenheit, Hochmut, Stolz, Eitelkeit), Herrſchſucht und Habſucht (Geiz). Hinſichtlich dieſer nun iſt erforderlich, daß der Menſch ſich in betreff ſeiner Neigungen ſo gewöhne, daß ſie nicht zu Leidenſchaften werden, indem er es lernen muß, etwas zu entbehren, wenn es ihm abgeſchlagen wird. Erſt dann, wenn die Leidenſchaften weggeräumt ſind, kann nach Kant ein guter Charakter gebildet werden. Da auf dieſem lediglich die Moralität beruht (nicht auf der Gemütsart, bezw. Gutartigkeit des Herzens, welche ſich auf Gefühle gründet und von Neigungen und Anwandlungen abhängt), ſo erachtet Kant es für ſehr ſchädlich, daß man das gute Herz vor dem guten Charakter zu entwickeln verſucht. Gefühle machen nach ſeiner Anſicht das Gemüt reizbar, aber beſſern nicht das Herz und bilden keinen Charakter. Um aber ſein Gemüt, welches launig iſt, in ſeiner Gewalt zu haben und ſein Gefühl nicht anderen preiszugeben, bedarf der Menſch des Charakters; ohne denſelben verſäumt ein gutes Gemüt das Recht und die Billigkeit. Durch die Vereinigung des Gemütes mit dem Charakter, d. i. durch die pünktlichſte Genauigkeit im Unterſcheiden deſſen, was zum Rechte der Menſchen gehört, und größte Gewiſſenhaftigkeit im Beobachten desſelben wird der Menſch nicht weich, ſondern wacker. Darum giebt es keine Tugend als im wackeren Herzen und kein wackeres Herz ohne Macht der Grundſätze.

Zur ſittlichen Vervollkommnung des Menſchen bedarf es ferner der allgemeinen Kultur ſeiner Gemütskräfte. Dieſe beruhen auf den drei Grundvermögen der Seele: dem Erkenntnisvermögen, Gefühl der Luſt und Unluſt und dem Begehrungsvermögen. Dieſen entſprechen, da der Ausübung aller doch immer das Erkenntnisvermögen zu Grunde liegt, folgende oberen Gemütskräfte: Verſtand, Urteilskraft und Vernunft. Die allgemeine Kultur der Gemütskräfte beſteht nun nach Kant nicht darin, daß man den Zögling beſonders informiere, ſondern dieſe ſeine Grundvermögen ſtärke. Die allgemeine moraliſche Kultur der Gemütskräfte beruht, wofern der Zögling nach Maximen zu handeln verſteht, nicht auf Übung und Zwang, ſondern darauf, daß jeder ſelbſtthätig nach Maximen, nicht aus Gewohnheit handele; daß er nicht bloß das Gute thue, ſondern es darum thue, weil es gut iſt; kurz, daß er den ganzen moraliſchen Wert ſeiner Handlungen nach den Maximen des Guten

Digitized by Google

und jederzeit den Grund und die Ableitung der Handlung aus dem Begriffe der Pflicht einsieht.

Hinsichtlich der Bildung der Sympathie als Gemütskraft, welche auf dem zweiten Grundvermögen der Seele, dem Gefühl der Lust und Unlust, beruht, lehrt Kant, daß Mitfreude und Mitleid (sympathia moralis) zwar sinnliche Gefühle einer Lust und Unlust an dem Zustande des Vergnügens sowohl, als des Schmerzes anderer sind, wozu schon die Natur in den Menschen die Empfänglichkeit gelegt hat. Aber diese als Mittel zur Beförderung des thätigen und vernünftigen Wohlwohlens zu gebrauchen, ist, so fährt Kant fort, noch eine besondere, obwar nur eine bedingte Pflicht unter dem Namen der Menschlichkeit. Sollen die natürlichen Gefühle der Sympathie nun in den Kindern kultiviert und zur thätigen Teilnehmung an dem Schicksale anderer angeleitet werden, so müssen sie auf die Bedingungen der Gesetzmäßigkeit eingeschränkt bleiben. Hierdurch wird das Kind zur Rechtschaffenheit erzogen und angehalten. Zur Förderung dieser Eigenschaft im Kinde fordert Kant für die Schule einen Katechismus des Rechts. Derselbe müßte Fälle enthalten, die populär sind, sich im gemeinen Leben zutragen, und bei denen immer die Frage ungesucht eintritt, ob etwas recht sei oder nicht. Da der Mensch, wenn er Wohlthaten erweisen will, frei sein muß, so handelt er beispielsweise unrecht, indem er, gerührt durch den Anblick eines Notleidenden, die Summe, die er schuldig ist, diesem, anstatt seinem Kreditor, aushändigt. Durch die wohlthätige Spende hat der Mensch wohl ein verdienstliches Wert gethan; aber sein schuldiges Wert, die Tilgung seiner Schuld, hat er versäumt. Darum, so fordert Kant, mache man das Herz nicht sowohl weich als vielmehr wacker; es sei nicht voll von Gefühl, sondern voll von der Idee der Pflicht. Letzteres nämlich bewahrt den Menschen vor Enttäuschungen, die schließlich zur Folge haben, daß er in der That hartherzig wird, weil er in seinem Mitleid oft sich betrogen gesehen. Die Werke des Wohlthuns sollen daher den Kindern nicht als etwas Verdienstliches, sondern nur als Gebote der Pflicht vorgestellt werden, zumal der Mensch in Rücksicht auf Gott nie mehr als seine Schuldigkeit thun kann.

Unter den Mitteln, welche der Versittlichung des werdenden Menschen zum Grunde liegen, nimmt die religiöse Bildung des Kindes die erste und wichtigste Stellung ein. Kant stellt hier zunächst die Frage, ob es thunlich sei, früh den Kindern Religionsbegriffe beizubringen. Nach seiner Anschauung setzen Religionsbegriffe stets eine Theologie voraus, welche indes der Jugend, die weder die Welt noch sich selbst kennt, völlig fern liegt. Nichts erscheint ihm daher verkehrter, als den Kindern, die kaum in diese Welt treten, gleich von der anderen etwas vorzureden. Vielmehr wäre es der Ordnung der Dinge angemessen, die Kinder erst auf die Zwecke und auf dasjenige, was dem Menschen ziemt, zu führen; ihre Beurteilungskraft zu schärfen, sie in der Ordnung und Schönheit der Naturwerke zu unterrichten, dann noch eine erweiterte Kenntnis des Weltgebäudes hinzuzufügen und hierauf erst den Begriff eines höchsten Wesens, eines Gesetzgebers ihnen zu eröffnen. Da indes die Kinder Handlungen der Verehrung des höchsten Wesens mit ansehen und den Namen Gottes hören, so erscheint es dennoch nötig, ihnen bei Zeiten Religionsbegriffe beizubringen; zumal sonst leicht entweder Gleichgiltigkeit oder verkehrte Begriffe von Gott, z. B. Furcht vor der Macht desselben, in den Kindern entstehen. Das Wesen des Religionsunterrichtes soll nun beruhen auf einer verstandesmäßigen Übermittelung einiger, nicht aller Religionsbegriffe, von Gott und der wahren Verehrung desselben, die darin besteht, daß man nach seinem Willen handelt. Die Religionsbegriffe, die man den Kindern beibringt, müssen mehr negativ als positiv sein. So sollen den Kindern die Begriffe von Frömmigkeit und Gottesverehrung dahin erläutert werden, daß diese nicht im Hersagen von Gebetsformeln und in äußerlichen Werken besteht. Lobpreisungen, Gebete, Kirchengehen sollen nur dem Menschen neue Stärkung, neuen Mut zur Besserung geben oder der Ausdruck eines von der Pflichtvorstellung beseelten Herzens sein. Sie sind nur Vorbereitungen zu guten Werken, nicht selbst aber gute Werke. Zur Verehrung Gottes gehört nach Kants Ansicht ferner, daß man Ehrfurcht vor ihm empfinde bei dem jedesmaligen Aussprechen seines Namens, daß man diesen selten und nie leichtsinnig gebrauche. Zu diesem Zwecke ist dem Kinde Gott darzustellen als der Herr des Lebens und der ganzen Welt, als der Versorger der Menschen und endlich als der Richter derselben. — Bei der Behandlung des Begriffes von Gott dürfte derselbe am besten zuerst mit dem des Vaters,

Digitized by Google

unter deſſen Pflege und Obhut wir ſind, deutlich gemacht und hierbei dann auf die Einigkeit der Menſchen, als in einer Familie, hinzuweiſen ſein. Sobald dann das Kind einen Einblick in Ordnung und Geſetze der Naturwerke gewonnen hat, wie z. B. erſtlich alles auf die Erhaltung der Arten und deren Gleichgewicht, dann aber auch auf den Menſchen, damit er ſich ſelbſt glücklich mache, angelegt iſt, ſo müſſen dieſe hernach, anſtatt der Natur, Gott ſelbſt zugeſchrieben werden. — In enger Verbindung mit dem Gottesbegriff ſoll derjenige der Pflicht dem Kinde ſodann deutlich gemacht werden. Hierdurch lerne es um ſo beſſer die göttliche Vorſorge für die Geſchöpfe kennen und werde damit vor dem Hange zur Zerſtörung und Grauſamkeit bewahrt, der ſich ſo vielfach in der Marter kleiner Tiere äußert. Zugleich ſollte man die Jugend auch anweiſen, das Gute in dem Böſen zu entdecken, z. B. Raubtiere, Inſekten als Muſter der Reinlichkeit und des Fleißes; Vögel, die den Würmern nachſtellen, als Beſchützer des Gartens. Das Beiſpiel böſer Menſchen, ſo ſchließt Kant, ermuntert zum Geſetze der Pflicht.

Von dem Geſetze, das der Menſch in ſich hat, dem Gewiſſen, ſoll die Moraliſierung im Kinde ihren Anfang nehmen. Dieſes iſt in ihm ſelbſt gegründet. Das Kind ſoll einſehen lernen, daß der Menſch, wenn er laſterhaft iſt, d. i. gegen die natürliche Stimme ſeines Gewiſſens handelt, ſich ſelbſt verabſcheuungswürdig wird, und daß er es nicht erſt deswegen iſt, weil Gott das Böſe verboten hat. Der Zögling muß zu der Erkenntnis geleitet werden, daß ſein Wohlverhalten, die Befolgung des Moralgeſetzes und Gewiſſens, allein ihn der Glückſeligkeit würdig mache. Die Vorwürfe des Gewiſſens werden indes ohne Wirkung bleiben, wenn man es ſich nicht als den Repräſentanten Gottes denkt, der ſeinen erhabenen Stuhl über uns, aber auch in uns einen Richterſtuhl aufgeſchlagen hat. Wenn daher nicht die Religion zur moraliſchen Gewiſſenhaftigkeit kommt, ſo iſt letztere nach Kants Anſchauung ohne Wirkung. Jene erklärt er als das Geſetz in uns, inſofern es durch einen Geſetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält, kurz, eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral.

In ſeiner „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ hebt Kant hervor, daß die Moral zum Behufe ihrer ſelbſt keineswegs der Religion bedürfe, vielmehr daß ſie vermöge der reinen praktiſchen Vernunft ſich ſelbſt genug ſei. Da indes, ſo motiviert Kant, der gut und recht handelnde Menſch gegen den Erfolg ſeiner Handlungen nicht ſo gleichgiltig ſein kann, daß er ſich nicht das höchſte in der Welt mögliche Gut zum Endzwecke ſetzte, und er dies nicht thun kann, ohne ein allvermögendes, moraliſches Weſen als Weltherrſcher anzunehmen, durch welches das höchſte Gut verwirklicht wird, und die Verbindung der Zweckmäßigkeit aus Freiheit mit Zweckmäßigkeit der Natur praktiſche Realität enthält, ſo führt die Moral zur Religion. Zunächſt muß alſo das Moralgeſetz und dann erſt der Gottesbegriff behandelt werden. Die Moralität muß vorangehen, die Theologie ihr dann folgen, und dies, ſo poſtuliert Kant, heißt Religion. Das göttliche Geſetz darf nun nicht als ein willkürliches, ſondern muß zugleich als Naturgeſetz erſcheinen, d. h. als ein ſolches, das nicht auf willkürlichen Beſtimmungen Gottes beruht. Als Hülfsmittel beim Religionsunterricht empfiehlt Kant einen Katechismus. Jedoch erſcheint es ihm hierbei von der größten Wichtigkeit, daß dem Religionsunterricht der moraliſche vorangehe, dieſer aber nicht mit dem letzteren vermiſcht vorgetragen werde.

Ein weiteres Mittel zur ſittlichen Bildung des Zöglings beſteht in dem Exempel, nämlich dem guten Exempel an dem Lehrer ſelbſt, und dem warnenden an anderen, „weil Nachahmung dem noch ungebildeten Menſchen die erſte Willensbeſtimmung zur Annehmung von Maximen iſt, die er ſich in der Folge macht. Hierbei muß man jedoch beobachten, daß die Kraft des Exempels, das ſich dem Hang zur Nachahmung oder Warnung darbietet, nicht darin beſteht, eine Tugendmaxime zu begründen. Denn dieſe beruht gerade auf der ſubjektiven Autonomie der praktiſchen Vernunft eines jeden Menſchen, nach welcher nicht das Verhalten anderer, ſondern das Geſetz uns zur Triebfeder dient. Daher wird der Erzieher ſeinem verunarteten Zögling nicht ſagen: Nimm ein Exempel an jenem guten (ordentlichen, fleißigen) Knaben! denn das wird jenem nur zur Urſache dienen, dieſen zu haſſen, weil er durch ihn in ein nachteiliges Licht geſtellt wird. Das gute Exempel (der exemplariſche Wandel) ſoll nicht als Muſter, ſondern nur zum Beweiſe der Thunlichkeit des Pflichtmäßigen dienen. Alſo nicht die Vergleichung mit irgend einem anderen Menſchen (wie er iſt), ſondern mit der Idee (der Menſchheit), wie er ſein ſoll, alſo mit

Digitized by Google

dem Gesetz, muß dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben."

3. Systematische Bildungslehre der Moral nach Kant. Eine im wesentlichen systematische Bildungslehre der Moral, sofern sie als eine Folge aus der im System seiner transcendentalen Freiheitslehre enthaltenen Prinzipien betrachtet werden muß, legt Kant im zweiten Hauptabschnitt seiner „Kritik der praktischen Vernunft", in der „Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft", dar. Unter dieser Methodenlehre versteht Kant die Art, wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüt, Einfluß auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objektiv-praktische Vernunft auch subjektiv-praktisch machen könne. Als die eigentlichen Triebfedern der Handlungen müssen das Gesetz und die objektiv notwendige Befolgung desselben vorgestellt werden; denn diese sind diejenigen Bestimmungsgründe des Willens, welche allein die Maximen eigentlich moralisch machen und ihnen einen sittlichen Wert geben. Indes, so fordert Kant, muß auch subjektiv jene Darstellung der reinen Tugend mehr Macht über das menschliche Gemüt haben und kräftigere Entschließungen hervorbringen, als alle Anlockungen zum Vergnügen oder auch alle Androhungen von Schmerz und Übeln jemals vermögen. Allerdings bedarf, um ein entweder noch ungebildetes oder auch verwildertes Gemüt zuerst ins Geleis des Moralisch-Guten zu bringen, es nach seiner Ansicht einiger vorbereitender Anleitungen, die darin bestehen, daß man jenes durch seinen eigenen Vorteil zu locken oder durch den Schaden zu erschrecken sucht. Sobald hiermit nur einige Wirkung erzielt ist, muß durchaus der reine moralische Bewegungsgrund an die Seele gebracht werden, der nicht nur dadurch, daß er allein einen Charakter (praktische, konsequente Denkungsart nach unveränderlichen Maximen) gründet, sondern auch darum, weil er den Menschen seine eigene Würde fühlen lehrt, dem Gemüte eine ihm selbst unerwartete Kraft giebt, sich von aller sinnlichen Anhänglichkeit loszureißen.

Seine Methode, die objektiv-praktischen Gesetze der reinen Vernunft durch bloße reine Vorstellung der Pflicht subjektiv-praktisch zu machen, d. i. die Methode der Gründung und Kultur echter moralischer Gesinnungen, leitet Kant aus folgender Beobachtung des täglichen Lebens her. Wer den Gang der Gespräche in gemischten Gesellschaften aufmerksam verfolge, werde sofort bemerken, daß das Raisonnieren über den moralischen Wert dieser oder jener Handlung stets einen lebhaften Meinungsaustausch hervorrufe. An diese Thatsache habe der Erzieher anzuknüpfen; er habe zuerst einen moralischen Katechismus als Grundlage hinzustellen und an ihm die Biographieen alter und neuer Zeit zu prüfen, um an einzelnen hervorragenden Beispielen das Wesen und den Gehalt rein moralischer Tugenden darzuthun, als gute Grundlage zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel. Indes sollen die Zöglinge mit Beispielen sog. edler (überverdienstlicher) Handlungen verschont bleiben, da diese auf leere Wünsche und Sehnsuchten nach unersteiglicher Vollkommenheit hinauslaufen und lauter Romanhelden hervorbringen. Vielmehr müsse ihnen alles nur im Hinweis auf die Pflicht und den Wert, den ein Mensch sich in seinen eigenen Augen durch das Bewußtsein, sie nicht übertreten zu haben, geben soll, vorgestellt werden. Durch die Vergleichung des minderen oder größeren Gehaltes moralischer Handlungen werde die Urteilskraft der zu aller Spekulation sonst noch unreifen Jugend früh angeregt und geschärft; und dieses Spiel wetteifernder Urteilskraft lasse schließlich in den Kindern einen dauerhaften Eindruck des Abscheues auf der einen, der Hochschätzung auf der anderen Seite zurück. An einem Beispiele zeigt Kant, wie etwa ein zehnjähriger Knabe, ohne durch den Lehrer dazu angewiesen zu sein, notwendig zu dem Prüfungsmerkmal der reinen Tugend gelangt. Hierzu dient das Bild eines rechtschaffenen Mannes, der durch alle Mittel bewegt werden soll, dem Verleumder einer unschuldigen Person beizutreten, der indes trotz aller Versprechungen und Drohungen standhaft bleibt. Die Erkenntnis der Triebfeder wird, so folgert Kant, den jungen Zuhörer stufenweise, von der bloßen Billigung zur Bewunderung, von da zum Erstaunen, endlich bis zur größten Verehrung und einem lebhaften Wunsche, selbst ein solcher Mann sein zu können, erheben. Die höchste sittliche Erhebung muß aber nach Kant in jenem Beispiel liegen, in welchem die Triebfeder dem reinen Gesetze der Pflicht gegenüber als Pflicht erscheint und der Beihilfe der Sinnlichkeit entbehrt. Es ist dies nach ihm „jene höchste Pflicht, deren Übertretung das moralische Gesetz an sich und ohne Rücksicht auf Menschenwohl verletzt und dessen Heiligkeit gleichsam mit Füßen tritt. Solche Pflichten pflegt man

Digitized by Google

Pflichten gegen Gott zu nennen, weil wir uns in ihm das Ideal der Heiligkeit in Substanz denken." In diesem Verhältnis der Pflicht auf das ernste moralische Gesetz liegt mehr subjektiv-bewegende Kraft einer Triebfeder als in der Vorstellung einer Handlung als edler und großmütiger That: denn, so motiviert Kant, wenn wir irgend etwas Schmeichelhaftes vom Verdienstlichen in unsere Handlung bringen können, dann ist die Triebfeder schon mit Eigenliebe vermischt, hat also einige Beihilfe von der Seite der Sinnlichkeit. „Aber der Heiligkeit der Pflicht allein alles nachzusetzen und sich bewußt werden, daß man es könne, weil unsere eigene Vernunft dieses als ihr Gebot anerkennt und sagt, daß man es thun solle, das heißt sich gleichsam über die Sinnenwelt selbst gänzlich erheben."

Die Methode soll nun folgenden Gang nehmen. Zunächst muß die Beurteilung nach moralischen Gesetzen zu einer natürlichen, alle unsere eigenen sowohl als die Beobachtung fremder freier Handlungen begleitenden Beschäftigung uns gleichsam zur Gewohnheit gemacht und als solche geschärft werden, indem man fragt, ob die Handlung objektiv dem moralischen Gesetze und welchem gemäß sei, wobei man die verschiedenen Pflichten (z. B. das Gesetz desjenigen, was das Bedürfnis der Menschen im Gegensatze dessen, was das Recht derselben von mir fordert) unterscheiden lehrt. Die andere Frage bezieht sich auf den sittlichen Wert der Handlung als Gesinnung: ob die Handlung auch (subjektiv) um des moralischen Gesetzes willen geschehen sei. Durch diese Übung wird ein gewisses Interesse am Gesetz, mithin an sittlich-guten Handlungen nach und nach hervorgebracht; indem die andauernde Betrachtung uns den erweiterten Gebrauch unserer Erkenntniskräfte empfinden läßt und das Gefühl moralischer Richtigkeit in uns befördert. Sodann soll eine weitere Übung in der lebendigen Darstellung der moralischen Gesinnung an Beispielen stattfinden, wodurch die Reinigkeit des Willens bemerklich gemacht wird, und wonach bei einer Handlung gar keine anderen Triebfedern der Neigungen als Bestimmungsgründe auf ihn einfließen, als der reine Pflichtbegriff. Dadurch aber, daß der werdende Mensch von der Last seiner Neigungen sich befreien lernt, wird in ihm das Bewußtsein menschlicher Freiheit geweckt und gestärkt. Im Bewußtsein dieser inneren Freiheit wird die Achtung vor sich selbst in ihm erweckt, wodurch wiederum das Gesetz der Pflicht durch den positiven Wert, den die Befolgung desselben ihn empfinden läßt, leichteren Eingang findet. Ist dieses Bewußtsein innerer Freiheit, verbunden mit der Selbstachtung, wohl gegründet, so kann darauf jede gute Gesinnung gepfropft werden, zumal der Mensch dann „nichts stärker scheut, als sich in der inneren Selbstprüfung in seinen eigenen Augen geringschätzig und verwerflich zu finden, und dieses somit der beste, ja der einzige Wächter ist, das Eindringen unedler und verderbender Antriebe vom Gemüte abzuhalten."

Kant erklärt am Schluß seiner Methodenlehre, daß er mit diesen Sätzen nur auf ihre allgemeinen Maximen zum Zweck einer moralischen Bildung und Übung habe hinweisen wollen. In weiterer Ausführung und zugleich in ihrer praktischen Anwendbarkeit werden die kantischen Grundsätze aus seinem „moralischen Katechismus" ersichtlich. Ein Bruchstück davon führt er am Schluß seiner Tugendlehre vor, das wir hier wörtlich anführen. Es heißt da:

Anmerkung

Bruchstück eines moralischen Katechismus

Der Lehrer fragt der Vernunft seines Schülers dasjenige ab, was er ihn lehren will, und wenn dieser etwa nicht die Frage zu beantworten wüßte, so legt er sie ihm (seine Vernunft leitend) in den Mund.

Der Lehrer: Was ist dein größtes, ja dein ganzes Verlangen im Leben?

Der Schüler: (schweigt.)

Der Lehrer: Daß es dir in allem und immer nach Wunsch und Willen gehe. — Wie nennt man einen solchen Zustand?

Der Schüler: (schweigt.)

Der Lehrer: Man nennt ihn Glückseligkeit (das beständige Wohlergehen, vergnügtes Leben, völlige Zufriedenheit mit seinem Zustande). Wenn du nun alle Glückseligkeit, die in der Welt möglich ist, in deiner Hand hättest, würdest du sie alle für dich behalten, oder sie auch deinen Nebenmenschen mitteilen?

Der Schüler: Ich würde sie mitteilen; andere auch glücklich und zufrieden machen.

Der Lehrer: Das beweist nun wohl, daß du noch so ziemlich ein gutes Herz hast; laß aber sehen, ob du dabei auch guten Verstand zeigst. — Würdest du wohl dem Faullenzer weiche Polster verschaffen, damit er im süßen Nichtsthun sein Leben dahinbringe, oder dem Trunkenbolde es an Wein und was sonst zur Berauschung gehört, nicht ermangeln lassen, dem Betrüger eine einnehmende Gestalt und Manieren geben, um andere zu überlisten, oder dem Gewaltthätigen Kühnheit und starke Faust, um andere überwältigen zu können? Das sind ja so viel Mittel, die ein jeder sich wünscht, um nach seiner Art glücklich zu sein.

Der Schüler: Nein, das nicht.

Digitized by Google

Der Lehrer. Du siehst also, daß, wenn du alle Glückseligkeit in deiner Hand und dazu den besten Willen hättest, du jene doch nicht ohne Bedenken jedem, der zugreift, preisgeben, sondern erst untersuchen würdest, wiefern ein jeder der Glückseligkeit würdig wäre. — Für dich selbst aber würdest du doch wohl kein Bedenken haben, dich mit allem, was du zu deiner Glückseligkeit rechnest, zuerst zu versorgen?

Der Schüler: Ja.

Der Lehrer: Aber kommt dir da nicht auch die Frage in Gedanken, ob du wohl selbst auch der Glückseligkeit würdig sein mögest?

Der Schüler: Allerdings.

Der Lehrer: Das nun in dir, was nur nach Glückseligkeit strebt, ist die Neigung; dasjenige aber, was deine Neigung auf die Bedingung einschränkt, dieser Glückseligkeit zuvor würdig zu sein, ist deine Vernunft; und daß du durch deine Vernunft deine Neigung einschränken und überwältigen kannst, das ist die Freiheit deines Willens. Um nun zu wissen, wie du es anfängst, um der Glückseligkeit teilhaftig und doch auch nicht unwürdig zu werden, dazu liegt die Regel und Anweisung ganz allein in deiner Vernunft; das heißt so viel als: du hast nicht nötig, diese Regel deines Verhaltens von der Erfahrung oder von anderen, durch ihre Unterweisung, abzulernen; deine eigene Vernunft lehrt und gebietet dir geradezu, was du zu thun hast. Z. B. wenn dir ein Fall vorkommt, daß du durch eine fein ausgedachte Lüge dir oder deinen Freunden einen großen Vorteil verschaffen kannst, ja noch dazu auch keinem anderen schadest, was sagt dazu deine Vernunft?

Der Schüler: Ich soll nicht lügen: der Vorteil für mich und meinen Freund mag so groß sein, wie er immer wolle; lügen ist niederträchtig und macht dem Menschen unwürdig, glücklich zu sein. — Hier ist eine unbedingte Nötigung durch ein Vernunftgebot (oder Verbot), dem ich gehorchen muß; wogegen alle meine Neigungen verstummen müssen.

Der Lehrer: Wie nennt man diese unmittelbar durch die Vernunft den Menschen auferlegte Notwendigkeit, einem Gesetze derselben gemäß zu handeln?

Der Schüler: Sie heißt Pflicht.

Der Lehrer: Also ist dem Menschen die Beobachtung seiner Pflicht die allgemeine und einzige Bedingung der Würdigkeit, glücklich zu sein, und diese ist mit jener ein und dasselbe. — Wenn wir uns aber auch eines solchen guten und thätigen Willens, durch den wir uns würdig (wenigstens nicht unwürdig) halten, glücklich zu sein, auch bewußt sind, können wir darauf auch die sichere Hoffnung gründen, dieser Glückseligkeit teilhaftig zu werden?

Der Schüler: Nein! darauf allein nicht; denn es steht nicht immer in unserem Vermögen, und der Lauf der Welt richtet sich auch nicht so von selbst nach dem Verdienst, sondern das Glück des Lebens (unsere Wohlfahrt überhaupt) hängt von Umständen ab, die bei weitem nicht alle in des Menschen Gewalt sind. Also bleibt unsere Glückseligkeit immer nur ein Wunsch, ohne daß, wenn nicht irgend eine andere Macht hinzukommt, dieser jemals Hoffnung werden kann.

Der Lehrer: Hat die Vernunft wohl Gründe für sich, eine solche, die Glückseligkeit nach Verdienst und Schuld der Menschen austeilende, über die ganze Natur gebietende und die Welt mit höchster Weisheit regierende Macht als wirklich anzunehmen, d. i. an Gott zu glauben?

Der Schüler: Ja, denn wir sehen an den Werken der Natur, die wir beurteilen können, so ausgebreitete und tiefe Weisheit, die wir uns nicht anders als durch eine unaussprechlich große Kunst eines Weltschöpfers erklären können, von welchem wir uns denn auch, was die sittliche Ordnung betrifft, in der doch die höchste Zierde der Welt besteht, eine nicht minder weise Regierung zu versprechen Ursache haben: nämlich daß, wenn wir uns nicht selbst der Glückseligkeit unwürdig machen, welches durch Übertretung unserer Pflicht geschieht, wir auch hoffen können, ihrer teilhaftig zu werden.

Kant fügt dieser Katechese noch einige erläuternde Betrachtungen bei, deren wesentlicher Inhalt ungefähr folgender ist. Es muß bei dieser Moralunterweisung die Katechese durch alle Artikel der Tugend und des Lasters durchgeführt werden; hierbei ist besonders darauf zu achten, daß das Pflichtgebot ja nicht auf die aus dessen Beobachtung für den Menschen, ja selbst auch nicht einmal für andere fließenden Vorteile oder Nachteile, sondern ganz rein auf das sittliche Prinzip gegründet werde. Ferner bedarf es eines ganz besonderen Hinweises auf die Schändlichkeit, nicht auf die Schädlichkeit des Lasters. Denn wenn die Würde der Tugend in Handlungen nicht über alles erhoben wird, so verschwindet der Pflichtbegriff selbst und zerrinnt in bloße pragmatische Vorschriften, wodurch die Gefahr entsteht, daß der Adel des Menschen in seinem eigenen Bewußtsein untergeht, und er schließlich für einen Preis feil ist, den ihm verführerische Neigungen anbieten. Je nach der Verschiedenheit der Stufen des Alters, des Geschlechtes und des Standes, die der Mensch nach und nach betritt, muß der Pflichtbegriff aus der eigenen Vernunft entwickelt werden. Wenn ihm aber beim Schluß seiner Unterweisung seine Pflichten in ihrer Ordnung noch einmal summarisch vorerzählt (rekapituliert) werden, wenn er bei jeder derselben aufmerksam gemacht wird, daß alle Übel, Drangsale und Leiden des Lebens, selbst Bedrohung mit dem Tode, die ihn wegen einer treu erfüllten Pflicht treffen mögen, ihm doch das Bewußtsein nicht rauben können, über sie alle erhaben und Meister zu sein, so muß der Zögling noch über die Frage sich klar werden: was ist das in dir, was sich getrauen darf, mit allen Kräften der Natur in dir und um dich in Kampf zu treten, und sie, wenn sie mit deinen sittlichen Grundsätzen in Streit kommen, zu besiegen? Wenn diese Frage, deren Auflösung das Vermögen der spekulativen Ver-

Digitized by Google

nunft gänzlich überſteigt, und die ſich dennoch von ſelbſt einſtellt, ans Herz gelegt wird, ſo muß ſelbſt die Unbegreiflichkeit in dieſem Selbſterkenntniſſe der Seele eine Erhebung geben, die ſie zum Heilighalten ihrer Pflicht nur deſto ſtärker belebt, je mehr ſie angefochten wird.

Um das Intereſſe der Sittlichkeit in den Kindern zu erhöhen, empfiehlt Kant bei jeder Pflichtzergliederung das Aufwerfen einiger kaſuiſtiſcher Fragen, um daran die verſammelten Kinder ihren Verſtand verſuchen zu laſſen. Nicht allein wäre dies eine der Fähigkeit des Ungebildeten am meiſten angemeſſene Kultur der Vernunft und das zur Schärfung des jugendlichen Verſtandes geeignetſte Mittel, ſondern vor allem würde der Lehrling durch dergleichen Übungen unvermerkt in das Intereſſe der Sittlichkeit gezogen; weil es in der Natur des Menſchen liegt, das zu lieben, worin und in deſſen Bearbeitung er es bis zu einer Wiſſenſchaft (mit der er nun Beſcheid weiß) gebracht hat. Beſonderen Nachdruck legt Kant am Schluſſe dieſes Abſchnittes darauf, daß der moraliſche Katechismus nicht mit dem Religionskatechismus gemiſcht vorgetragen (amalgamiert) werde, noch weniger auf den letzteren folge. „Vielmehr muß jederzeit der erſtere vorangehen und mit der größten und ausführlichſten Sorgfalt zur klarſten Einſicht gebracht werden; da ohne dies aus der Religion nichts als Heuchelei wird, ſich aus Furcht zu Pflichten zu bekennen und eine Teilnahme an derſelben, die nicht im Herzen iſt, zu lügen.

Beurteilung. Der von Kant ſelbſt als Probe aufgeſtellte „moraliſche Katechismus“, der nebenbei ein Bruchſtück iſt und als ſolches behandelt ſein will, ſcheint uns allerdings kein ſehr gelungener Verſuch zu ſein. Daß die Kinder hier mit kantiſchen philoſophiſchen Grundſätzen antworten, darf uns zwar nicht wundern; es beweiſt aber dies, daß Kant die Kindesnatur zu wenig ſtudiert hat und ſich deswegen in dieſem Punkte als ein wenig erfahrener praktiſcher Pädagoge zeigt. Es beweiſt aber nicht, daß der große Philoſoph nicht aus ſeinem trotz alledem genial gedachten Syſteme heraus mit philoſophiſchem Takt Winke pädagogiſch-wiſſenſchaftlicher Art geben konnte, die dann der praktiſchen Pädagogik zu weiterem Ausbau und zur Verwertung überlaſſen werden mußten. Selbſtverſtändlich ſoll das keine Panacee des pädagogiſchen Unterrichts ſein, ſondern nur eine der vielen möglichen Seiten, durch die der moraliſche Jugendunterricht gefördert werden kann. Wir glauben einem erfahrenen Pädagogen, wenn er uns ſagt, daß langes Moraliſieren die Kinder tötlich langweilen müſſe; wir glauben aber nicht daß, wenn die Jugend moraliſiert, dies ſtets angelernte Phraſe ſei. Der Intellekt des Kindes tritt in die Erſcheinung mit der oft läſtigen, aber doch intereſſanten fortgeſetzten Frage: warum? Die ethiſche Reflamkeit äußert ſich in der Frage: weshalb gut, weshalb ſchlecht? Es iſt nun nicht einzuſehen, warum die Kinder ſtets mit Lektüre und Erzählungen, die abſichtlich einen moraliſchen Grundgedanken tragen und deswegen ausgewählt ſind, beſchäftigt werden; oder daß man es verſucht, ihre moraliſche Kritikfähigkeit daran zu prüfen und zu ſchulen. Mit Recht iſt hierzu pädagogiſcherſeits bemerkt worden, daß „ſittlich ſein, das iſt ſittlich handeln, nicht Sache theoretiſcher Unterweiſung“ iſt. In gleicher Weiſe äußert ſich J. Baumann in ſeiner „Einführung in die Pädagogik“ (S. 107): „Moraliſches Theoretiſieren ſchafft nicht die moraliſchen Kräfte, ſondern dient bloß als Erinnerung und als Wegweiſer zur Ausdehnung und analogen Erweiterung moraliſcher Bethätigungen.“ Dies ſcheint uns immerhin doch etwas zu ſein. Löſt ſich der moraliſche Jugendunterricht nur in Raiſonnements und abſichtliche moraliſche Examinatorien auf, ſo iſt freilich damit ein Extrem geſchaffen, wie es ungeſunder nicht ſein kann. Ungeſund deswegen, weil es die Kindesnatur herz- und gemütslos macht, kurz von jeglicher Verinnerlichung fern hält; auf der anderen Seite dagegen leicht zu einer moraliſchaltklugen Phraſenhaftigkeit, Kaſuiſterei und, was eng damit zuſammenhängt, zu innerer Unlauterkeit und Heuchelei herabzieht.

4. Die kantiſche Moralunterrichtsidee in Frankreich. Intereſſant dürften in dieſer Beziehung die neueſten pädagogiſchen Beſtrebungen in Frankreich ſein. Man hat dort an die kantiſche moraliſche Unterrichtsidee angeknüpft. Eine Darſtellung derſelben wird uns zeigen, wieweit ſie in der That noch, in die Praxis umgeſetzt, kantiſche Gedanken ſind. Bereits in den Jahren 1833 und 1850 wurde in Frankreich eine Trennung des Religionsunterrichtes von demjenigen in der Moral durch Schulgeſetze verfügt. Artikel 1 des Geſetzes vom Jahre 1833 und Artikel 23 des Geſetzes vom Jahre 1850 lauteten übereinſtimmend: „L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et religieuse. Der Religionsunterricht, beſtehend im Herſagen des

Digitized by Google

Katechismus und der biblischen Geschichten, war vorherrschend; der Moralunterricht kam nur bei der Erklärung von Lesestücken zur Geltung. Gelegentlich der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahre 1882 bestimmte das neue Schulgesetz: „L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et civique". Damit wurde der Religionsunterricht aus dem Unterrichtsplane der französischen Staatsschulen einfach gestrichen, indem man, wie ein deutscher Schulmann in einem Berichte seiner Studien über das pariser Schulwesen anführt, sich verpflichtet glaubte, im Interesse der Gewissensfreiheit der neuen Zwangsschule vollständige Neutralität in Religionssachen zu wahren; andererseits um der Erziehung willen die leer gewordene Stelle durch einen Unterricht zu ersetzen, welcher die Sittenlehre und das bürgerliche Leben zu seinem Gegenstande haben soll. Der Lehrer hat, so deduziert man, Nachdruck zu legen auf die Pflichten, welche die Menschen zusammenbringen; nicht, wie ehedem, auf die Dogmen, die sie trennen.

Der weltliche Moralunterricht, welcher in der Schule den ethischen Teil des Religionsunterrichtes ersetzen soll, wird angewandt auf praktische Lebensfragen, deren sittlicher Kern beurteilt und aufgenommen werden soll. Auf diese Weise soll Gesinnung, Wille und Handlung geläutert und geleitet werden. Man hat dafür Lehrbücher verfaßt, die den Stoff und das Lernverfahren theoretisch und praktisch behandeln. Der Unterricht über den bürgerlichen Pflichtenkodex ist nun mit der Sittenlehre in der Weise verknüpft, daß jener gewissermaßen das Relief für diese darbietet. Eins der verbreitetsten (es ist bereits in 107. Auflage erschienen) ist betitelt: „Éléments d'instruction morale et civique, par Gabriel Compayré, rédigé conformément au programme officiel de 1882". Die Mittel- und Oberstufe (degré moyen et supérieur) dieses Lehrbuches behandelt: la famille et l'école, la société et la patrie, la nature humaine et la morale, la société politique. Der Standpunkt, den dieses Lehrbuch einnimmt, ist nicht etwa der Positivismus A. Comtes, sondern man kann ihn mit dem moralischen Theismus J. J. Rousseaus charakterisieren. So thut dies z. B. Baumann. Gedanken absichtlich moralischen Inhaltes sind hier in kleine Erzählungen und Katechesen eingekleidet. Am Schluß einer jeden derselben reihen sich sog. résumés und exercices an.

In seiner theoretischen Moralunterweisung knüpft Compayré an Kant an. In dem Abschnitte seines Lehrbuches, betitelt „la morale", giebt er uns eine katechetische Moralunterweisung ganz nach dem Beispiele Kants.

Le bonheur et la vertu.
(Imité du catéchisme de Kant.)

Le maître. Quel est votre plus grand et même votre seul désir dans la vie?

L'élève ne répond pas.

Le maître. N'est-ce pas, de réussir en toute chose et toujours selon votre volonté?

L'élève. Certainement.

Le maître. Comment appelez-vous cet état où la volonté est toujours satisfaite?

L'élève ne répond pas.

Le maître. On l'appelle le bonheur, c'est-à-dire une prospérité constante, un parfait contentement. — Si vous étiez le maître de distribuer le bonheur à votre gré et d'en faire don aux autres hommes, l'accorderiez-vous à tout le monde? Par exemple, donneriez-vous au paresseux de moelleux coussins? à l'ivrogne du vin en abondance? au fourbe de l'or pour tromper plus aisément les autres?

L'élève. Non assurement: je ne donnerai pas aux hommes de quoi satisfaire leurs mauvais penchants.

Le maître. A qui réserveriez-vous donc le bonheur?

L'élève. A ceux qui en sont dignes.

Le maître. Bien, mais que faut-il faire pour en être digne?

L'élève ne répond pas.

Le maître. Ce qui aspire en vous au bonheur, c'est le penchant, c'est le désir; ce qui vous rend capable de résister à votre désir, quand il est mauvais, c'est la liberté de votre volonté; enfin, ce qui vous ordonne de surmonter votre désir, c'est votre raison; ou autrement dit votre conscience. En d'autres termes vous aspirez naturellement au bonheur, mais ce qui vous en rend digne, c'est la pratique de la vertu. Être digne du bonheur et faire son devoir, c'est tout un. etc. etc.

Die Katechese der Pflichtenlehre — les devoirs de l'homme envers lui-même (chap. III), sowie les devoirs de l'homme envers autrui (chap. IV) — ist ganz im kantischen Sinne behandelt. Beispielsweise benutzt eine Belehrung über die Unsterblichkeit der Seele den kantischen Gedanken von dem notwendigen gegenseitigen Ausgleich: . . Dites, ne seriez-vous pas heureux que quelqu'un acquittât votre dette, que Dieu se chargeât à votre place de récompenser les vertus de votre père? Ne croyez-vous pas qu'il en est ainsi? Georges répondit les larmes aux yeux: Je le désire, je l'espère et je le crois. Der Schluß des Buches lautet: „Quand on lui (Georges) demandait où il puisait la force

Digitized by Google

nécessaire, pour remplir tous ses devoirs, il répondit invariablement: Dans le sentiment de ma dignité personnelle. Ce n'était pas seulement le respect de la loi et la crainte de l'opinion d'autrui, c'était surtout sa conscience qui lui inspirait d'agir avec probité et avec justice" (chap. V, 202.).

5. Beurteilung. Es liegt in der jüngsten Entwickelung der französischen Schulpolitik ein interessantes Experiment vor, das wohl ganz entspricht dem Radikalen und Sprungweisen des französischen Charakters. Ein derartig unvermittelter Übergang von einem Extrem ins andere ist nur bei einem Volke möglich gewesen, dem die historische Auffassung fehlt, oder das wenigstens prinzipiell mit dem geschichtlich Gewordenen, mit der Tradition brechen will. Jedenfalls ist es nicht unmöglich, daß auf diese gewagten Experimente mit dem essentiellsten Teile des Schulunterrichtes eine scharfe Reaktion folgt, die von der Kirche, deren stärkste Seite gerade der historische Sinn und das Rechnen mit den historischen Faktoren ist, seit langem vorbereitet wird. Das Resultat einer solchen Reaktion wäre dann das andere Extrem.

Diese neueste Gestaltung der französischen Schulverhältnisse, die übrigens zu jung ist, um aus ihr ein endgiltiges Urteil über ihre Erfolge zu gewinnen, ist bei uns nicht unbeachtet geblieben. Man hat an Ort und Stelle die Verhältnisse untersucht, und es liegen uns darüber Berichte und Gutachten aus sachmännischer Feder vor. Professor F. Kemény, der im Jahre 1889 bei Gelegenheit der pariser Weltausstellung das französische Volksschulwesen studiert hat, urteilt wenig günstig über die „éducation du sens moral". Er hat nichts dagegen, daß man die Religion verdrängt durch die Sittenlehre, und daß man die Lehre von den Pflichten und Rechten der Bürger in den Schulunterricht einführt, vielmehr ersieht er darin erprobte pädagogische Goldregeln. Trotzdem hat Kemény Bedenken, wenn er diese modernen herbeigesehnten pädagogischen Postulate plötzlich in die nackte Wirklichkeit übersetzt sieht. Interessant ist, was unser Gewährsmann über die Beurteilung mitteilt, welche die Neuerungen der französischen Schulpolitik in Frankreich selbst finden. Die Revue des Deux Mondes, die angesehenste Revue der Welt, nicht etwa eine konservative, sondern eine gemäßigt-republikanische Zeitschrift, faßt ihr Urteil mit folgenden Worten zusammen: „Der Unterricht der Moral wird in unseren Schulen weder erteilt noch verstanden . . . Die Kinder verlieren den Begriff der Achtung vor der Pflicht aus Mangel an einem Moralunterricht . . . Die Meister weigern sich, Lehrlinge aufzunehmen wegen der Unannehmlichkeiten, welche ihnen durch die Verantwortlichkeit für die Jungen aufgebürdet werden." Wie das Urteil der klerikalen Partei ausfällt, darnach brauchen wir erst gar nicht zu fragen. Der bekannte und gelehrte Duc de Broglie bringt sogar die Vermehrung der jugendlichen Verbrecher damit in Zusammenhang. Wenn man bedenkt, daß Frankreich gar nicht zunimmt, vielmehr an Bevölkerung abnimmt, und in den Jahren von 1886 bis 1889 die Zahl der jugendlichen Verbrecher von 23000 auf 27000 gestiegen ist, so wird man die Möglichkeit eines gewissen Zusammenhanges nicht von der Hand weisen können.

Vom französischen Unterrichtsministerium sind aus Anlaß der pariser Weltausstellung im Jahre 1889 Gutachten über die Resultate des weltlichen Moralunterrichts eingefordert worden. Nach Lichtenberger soll das Urteil über die bisher erzielten Erfolge und über die bisher angewandte Methode „kein unbedingt günstiges" sein. Leider kennen wir nicht die politische und religiöse Stellung der Herren Departementchefs, die diese Berichte und Gutachten eingesandt haben. Es ließen sich dann unschwer die Gutachten, die Professor Lichtenberger zum Teil abdruckt, einer kritischen Nachprüfung unterwerfen. — Auch der Unterricht in den bürgerlichen Tugenden scheint seine bedenklichen Seiten zu haben. Kemény findet in ihm, wie uns scheint mit vollem Recht, den Keim zu neuen hyperpatriotischen Auswüchsen und glaubt, den „Bacillus des Chauvinismus" darin entdecken zu müssen. Bacillen pflegen nicht in einem gesunden Körper zu sein.

6. Ideelle Wechselbeziehung zwischen moralischer und religiöser Bildung. Wir haben bereits hervorgehoben, daß die neue französische Schule direkt zurückgreift auf den kantischen Katechismus, und dabei auf Compayré und dessen Katechismus hingewiesen. In unserer früheren Erörterung, die versuchte, Kants Stellung zum Religionsunterricht aus seinen Schriften heraus wiederzugeben, glauben wir hinreichend dargelegt zu haben, daß Kant eine einseitige Moralunterweisung im Jugendunterricht als Ersatz für die religiöse Bildung keineswegs gewünscht hat. Kant hat allerdings einen Moralunterricht gewünscht, als getrennte Disziplin; dies aber in dem Sinne, daß der-

Digitized by Google

selbe vorbereitend vor und dann neben dem Religionsunterricht, mit dem er immerhin in idealer Wechselbeziehung steht, gelehrt werde. Die ideelle Wechselbeziehung beider Disziplinen ist in der Natur der Sache gegeben. Denn unsere sittliche Weltanschauung in ihrer reinsten Form schöpfen wir aus der Bibel. Den tief ethischen Inhalt derselben, ganz abgesehen von den Dogmen, hat niemand, vor allem nicht der erfahrene Schulmann, zu leugnen gewagt. Man fasse beim Religionsunterricht vor allem solche sittliche Fragen ins Auge, die in das Herz und Leben des Zöglings eingreifen. „Ich denke dabei," so äußert ein berufener Pädagoge,*) „an die Übung in der Wahrhaftigkeit, in der Ehrerbietung, im Gehorsam, in der Friedfertigkeit, der Neidlosigkeit" u. s. w. Im Zusammenhang damit bringe man nur die biblischen Erzählungen und Gleichnisse; und ein ethischer Katechismus von Fragen, die sich daran schließen, ergiebt sich von selbst.

Im einzelnen halten wir Kants moralischen Katechismus für keinen gelungenen Versuch im Sinne seines schätzenswerten Vorschlages, die Morallehre zur Begründung der Rechtschaffenheit in die Schule einzuführen. Wir sind mit Kant darin einig, daß sie den Religionsunterricht nicht ersetzen kann und darf. Auf anderem Boden stehen wir bei der Beurteilung der Wechselbeziehung zwischen Religion und Sittlichkeit, und ebenso hinsichtlich der pädagogischen Verwertbarkeit beider.

Es bleibt noch übrig, über die Formen des Religionsunterrichtes zu sprechen. Daß gegen ihn eine so mannigfaltige und leidenschaftliche Opposition entstanden ist, läßt uns vermuten, daß schwere Mißgriffe beim theologischen Dogmatisieren, beim Ausmalen von Sünde, Buße und Besserung, an der Tagesordnung sind. Sie mögen nun darin wurzeln, daß man dem Moment nicht genug Berücksichtigung schenkt: daß das jugendliche Gemüt zu schwere Kost, zu krasse Bilder und zuviel Abschreckung nicht verträgt.

Anmerkung. Ergreifend ist dies geschildert in Gottfried Kellers „Grünem Heinrich". Die Schilderung ist so lebenswahr, daß wir es sicher mit etwas Selbsterlebtem und Selbsterfahrenem des Dichters zu thun haben. Es heißt dort (Bd. I, Kap. 9): „Nur zwei Dinge waren mir in dieser Schule quälend und unheimlich und sind mir eine unliebliche Erinnerung geblieben. Das eine war die düstere, kriminalistische Weise, in welcher die Schuljustiz gehandhabt wurde... Die andere peinliche Erinnerung an jene Schulzeit sind mir der Katechismus und die Stunden, während deren wir uns damit beschäftigen mußten. Ein kleines Buch voll hölzerner Fragen und Antworten, losgerissen aus dem Leben der biblischen Schriften, nur geeignet, den dürren Verstand bejahrter und verstockter Menschen zu beschäftigen, mußte während der so unendlich scheinenden Jugendjahre in ewigem Wiederkäuen auswendig gelernt und in verständnislosem Dialoge hergesagt werden. Harte Worte und harte Bußen waren die Aufklärungen; beklemmende Angst, keines der dunkeln Worte zu vergessen, die Anfeuerung zu diesem religiösen Leben. Einzelne Psalmstellen und Liederstrophen, ebenfalls aus allem Zusammenhange gezerrt und deshalb unlieber einzuprägen als ein ganzes organisches Gedicht, verwirrten das Gedächtnis, anstatt es zu üben. Wenn man diese, gegen die verwilderte Sündhaftigkeit ausgewachsener Menschen gerichteten, vierschrötigen nackten Gebote neben den übersinnlichen und unfaßlichen Glaubenssätzen gereiht sah, so fühlte man nicht den Geist wehen einer sanften, menschlichen Entwickelung, sondern den schwülen Hauch eines rohen und starren Barbarentums, wo es einzig darauf ankommt, den jungen, zarten Nachwuchs auf der Schnell- und Zwangbleiche so früh als möglich für den ganzen Umfang des bestehenden Lebens und Denkens fertig und verantwortlich zu machen... Das Leben, die sinnliche Natur waren merkwürdigerweise meine Märchen, in dem ich meine Freude suchte, während Gott für mich zu der notwendigen, aber nüchternen und schulmeisterlichen Wirklichkeit wurde, zu welcher ich nur zurückkehrte, wie ein müdegetummelter, hungeriger Knabe zur alltäglichen Haussuppe, mit der ich so schnell fertig zu werden suchte als möglich. Solches bewirkte die Art und Weise, wie die Religion und meine Kinderzeit zusammengekuppelt wurden. Wenigstens kann ich mich trotzdem, daß jene ganze Zeit wie ein heller Spiegel vor mir liegt, nicht entsinnen, daß ich vor dem Erwachen der Vernunft je einen Andachtsschauer, wenn auch noch so kindlich, empfunden hätte. Ich betrachte diese halb gottlose Zeit gerade der weichsten und bildsamsten Jahre, welche deren wohl sieben bis achte andauerte, als eine kalte, öde Strecke, und weise die Schuld einzig auf den Katechismus und seine Handhaber. Denn wenn ich recht scharf in jenen vergangenen, dämmerhaften Seelenzustand zurückzudringen versuche, so entdecke ich noch wohl, daß ich den Gott meiner Kindheit nicht liebte, sondern nur brauchte. Jetzt erst wird mir der trübe, kalte Schleier ganz deutlich, welcher über jener Zeit liegt und mir dazumal die Hälfte des Lebens verhüllte, mich blöde und scheu machte, daß ich die Leute nicht verstand und mich selbst nicht zu erkennen geben konnte, so daß die Erzieher vor mir standen, als vor einem Rätsel, und sagten: Dieser ist ein seltsames Gewächs, man weiß nicht viel daraus anzufangen!"

Litteratur: Immanuel Kants Schriften: „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" 1785; „Kritik der praktischen Vernunft" 1788; „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" 1793; „Über Pädagogik", herausg. von Rink 1803. — Strümpell, Die Pädagogik der Philosophen Kant,

*) Th. Voigt, K. Reg.- und Schulrat, „Aus der Schule", Bielefeld 1884, in seinem Kapitel über den Religionsunterricht.

Digitized by Google

Fichte, Herbart. Braunſchweig 1843. — A. Richter, J. Kants Anſichten über Erziehung. Halberſtadt 1865. — Ob Moral oder Religion? Briefe eines Veteranen. Gera 1872. — W. Fricke, Sittenlehre für konfeſſionsloſe Schulen, Leipzig 1879. — F. Schmid-Schwarzenberg, Briefe über vernünftige Erziehung. Wien 1882. — O. Willmann, J. Kant über Pädagogik. (Päd. Bibliothek 10. Bd.) — Th. Vogt, J. Kant über Pädagogik. Langenſalza, Hermann Beyer und Söhne, 1883. — Benno Erdmann, Reflexionen Kants zur Anthropologie. — De l'enseignement de la morale dans l'école primaire par E. Bersier, 1881. — L'instruction religieuse et la nouvelle loi sur l'enseignement primaire par J. Bastide. Paris 1881. — La Morale et la Religion dans l'enseignement par E. Fauconnier. Paris. (Lehrbücher: Éléments d'instruction morale et civique par G. Compayré. 107ième édit. — Cours de Morale par Léop. Mabillau. — Le livre de morale des écoles primaires et des cours d'adultes par Louis Boyer). — K. Andreae, Aus den Schulen zu Paris. Langenſalza, Hermann Beyer und Söhne, 1887. — M. F. Lichtenberger, L'éducation morale dans les écoles primaires. Paris 1889. — F. Kemény, Beiträge zur Kenntnis des modernen Volksſchulweſens von Frankreich. Gotha 1890. — E. Temming, Beitrag zur Darſtellung und Kritik der moraliſchen Bildungslehre Kants, Jena 1892. — Alfred Moulet, Der franzöſiſche Moralunterricht ohne konfeſſionelle Religionslehre. Bielefeld 1896. — F. Pécaut, L'éducation publique et la vie nationale. Paris, Hachette et Cie.

Gronau i. W. E. Temming.

Morgenandachten

ſ. Andacht und Gebet

Möſer, Juſtus

1. Perſönliches. 2. Praktiſches Wirken. 3. Allgemeines. 4. Die Erziehung der einzelnen Stände.

1. Perſönliches. Juſtus Möſer, geboren am 14. Dezember 1720 zu Osnabrück als Sohn des dortigen Kanzleidirektors und Konſiſtorialpräſidenten Möſer, verbrachte, von ſeiner Studienzeit in Göttingen und Jena und einem kürzeren Aufenthalte in London abgeſehen, ſein Leben in ſeiner Vaterſtadt, wo er zu den höchſten für ihn erreichbaren Ehren und Würden vorrſtieg. Aber die ihm verliehenen Titel drückten nicht annähernd den Anteil aus, der ihm in der Verwaltung des Osnabrücker Ländchens thatſächlich zufiel. Für die Geſchichte ſeines Lebens und Wirkens iſt noch immer Fr. Nicolais Leben J. Möſers (Berlin und Stettin 1797) Hauptquelle. Er ſtarb am 8. Januar 1794.

Zu den Pädagogen von Fach darf Möſer nicht gezählt werden; aber ſein einflußreiches Amt brachte es mit ſich, daß er nicht ſelten praktiſch überaus bedeutungsvoll in die Ordnung des heimiſchen Schulweſens eingreifen konnte, und ſeine Zeit, die wie nur eine von pädagogiſchen Fragen erregt und bewegt war, ließ nicht zu, daß der geiſtvolle Mann zu dem Thema geſchwiegen hätte.

2. Praktiſches Wirken. Die im Jahre 1786 mit päpſtlicher und kaiſerlicher Genehmigung erfolgende Aufhebung des Nonnenkloſters Berſſenbrück, die weſentlich ein Werk Möſers war, diente ihm dazu, Mittel zur Hebung der Landſchulen frei zu machen, die Hälfte der Einkünfte wurde für die Beſoldung der Landſchullehrer beſtimmt. Daß Möſer in dem Stifte Osnabrück, wo nach der Lage der Dinge trotz der ſtaatsrechtlichen Gleichberechtigung doch die Katholiken im Vorteil waren, es durchſetzte, daß den evangeliſchen Bewohnern katholiſcher Kirchſpiele Schulen zu halten erlaubt wurde, muß ihm als hohes Verdienſt angerechnet werden. Aber er ſorgte auch, daß zur Errichtung der Schulgebäude und zur Beſoldung der Lehrer Mittel flüſſig gemacht wurden. Eine Durchforſchung der Archive würde erſt den Nachweis im einzelnen erbringen, wie beharrlich Möſer ſeinen Weg ging und wie unermüdlich er war, den Widerſtand ſelbſt der Nächſtbeteiligten zu überwinden. Das Verſtändnis für die hohe Bedeutung des Volksſchulunterrichtes nicht nur für den einzelnen, ſondern für den Staat war nur ſehr gering. Selbſt Möſers Anſichten über dieſen Punkt würden als allzu rückſtändig nur auf den Beifall weniger rechnen können. Er hat ſie nicht im Zuſammenhang dargelegt. Sie müſſen, wie alles, was er über Erziehung geäußert hat, in der berühmten Sammlung ſeiner Patriotiſchen Phantaſieen und im neunten und zehnten Bande der Abekenſcher Ausgabe ſeiner ſämtlichen Werke (Berlin, Nicolai 1858) zuſammengeſucht werden. So verſchieden der Standpunkt iſt, von dem aus er wohl auf eine pädagogiſche Frage zu ſprechen kommt, ſo weit oft ſeine Äußerungen der Zeit nach auseinanderliegen, man wird finden, daß ſeine Ideen nicht mit einander ſtreiten, daß er zu einer pädagogiſchen Geſamtanſicht gekommen iſt, die, ſo wenig ſie auch Lieblingsideen der Zeit ſtützen kann, doch als das Zeugnis eines der eigenartigſten und bedeutendſten Männer des 18. Jahrhunderts wichtig und beachtenswert bleibt.

3. Allgemeines. Möſer verſicht weder die Herausbildung des Individuums, noch vertritt er

Digitized by Google

ein abstraktes Weltbürgertum; ihm kommt es lediglich auf die Erziehung des jungen Menschen zu einem nützlichen und brauchbaren Staatsbürger an, der der Stellung genug thut, die ihm in dem wie eine Pyramide aufgebauten Staatskörper beschieden ist. Die Politik ist ihm so wichtig, daß er sie nicht selten in einseitiger Wertung, die allerdings nicht immer ganz ernsthaft gemeint ist, über die Moral stellt. Lehrreich ist sein Brief an Basedow, der ihn um seine Meinung über die Geschichte angegangen hatte (s. Bd. IX, S. 116 f.) Er ist mit Basedows Plane nicht einverstanden und sagt unter anderem: die Geschichte muß keine Lehrerin der Moral, sondern der Politik sein. Die Verschwendung z. B. ist ein moralisches Laster: allein die Geschichte muß es nur als ein politisches behandeln. — — Sie (die Kinder) sollten wissen, daß Alles, was sie dereinst an der schuldigen Aufopferung ermangeln lassen, die erste politische Sünde, und Alles, was ihnen darüber ohne ihre vorherige Einwilligung von der bestellten Obrigkeit genommen würde, das erste politische Verbrechen der letzteren sei. Die christlichen und moralischen Tugenden oder Untugenden sollten ihnen so vorgelegt werden, wie sie in jenem Falle das Verderben des Staates, in diesem aber die Sklaverei der Unterthanen beförderten. Nach diesen beiden Hauptseiten sollten Lob und Tadel wirken. — Belehrung über das, was man heute mit nicht ganz treffender Bezeichnung Bürgerkunde nennt, ist eine seiner nachdrücklichsten Forderungen, weil er ganz in Gegensatz zu der Mehrzahl seiner Zeitgenossen, die den Weltbürger im Menschen betonten, nicht müde wurde, den engen und notwendigen Zusammenhang aufzudecken, der die Einzelnen mit der Scholle, der Gemeinde, dem Staate verknüpft. Die Wichtigkeit des Individuums geht ihm in diesen Beziehungen unter. Rousseaus Erziehungsideal findet daher auch keine Gnade vor seinen Augen. Man lese die launige Kritik, die Möser in dem Aufsatz: Wie ein Vater seinen Sohn auf eine neue Weise erzog (III, 57) an den damals modischen Theorieen übte. Er meint zwar, auch ein Vater könne sich durch falsche Erziehung an seinem Sohne versündigen, aber es sei besser, daß er es thue, als andere Leute. Er will die Thätigkeit, die der junge Mensch einmal im Leben zu leisten hat, entscheiden lassen über seine Vorbildung, und den Wert einer heutzutage sog. allgemeinen Bildung schlägt er nicht hoch an. Für den weitaus größten Teil aller Menschen will er die gelehrte Erziehung ausschließen. In dem Aufsatze: Also soll der handelnde Teil der Menschen nicht wie der spekulierende erzogen werden (IV, 5) setzt er das ausführlich auseinander. Eine Total-Ansicht der Dinge, die sich dem Landmanne wie dem Manne der That aus Total-Eindrücken zusammensetzt, ist, was der praktische Mann braucht. Sie vermittelt ihm eine Religion, die im Unglück nicht versagt, und begünstigt schnelles und entschlossenes Handeln, während der analysierende Gelehrte in Betrachtung und Untersuchung der Teile zu Zweifeln kommt, in den Tagen des Unglücks verzagt und im gegebenen Augenblick der That ausweicht. (Vergl. auch V, 13). Daraus folgt leicht, daß Möser die eigentlich gelehrte Erziehung nur einem kleinen Bruchteile der Menschen erlauben möchte, dagegen die Kinder der Bauern und Handwerker, die Mädchen und auch diejenigen Kinder der höheren Stände, die sich einem praktischen Berufe zuwenden, von einer bescheidenen Schulbildung abgesehen, wesentlich durch Vorbild und Lehre bei einem Meister gebildet wissen will. Mit Entschiedenheit wendet er sich gegen das spielende Lernen, was seiner Zeit so sehr empfohlen wurde. In dem Aufsatz: die Erziehung mag wohl sklavisch sein (III, 33) zeigt er die Saft- und Kraftlosigkeit dieser Lehrweise. Süßes Gewäsche, leichte Phantasie und ein leerer Dunst seien das Ergebnis; der Geist bleibe schwach, der Kopf habe weder Macht noch Dauer und alles sehe so hungrig aus wie die heiße Liebe eines verlebten Greises. Der schmeichelnde Lehrer, der sich nach dem Tone der Zeit gestimmt habe, lasse den Schüler auf gewächstem Boden tanzen, unbekümmert darum, ob er dereinst auf einem tiefen Steinpflaster den Hals brechen werde. Gewöhnung an eisernen Fleiß ist Mösers Forderung, die er auch nicht dadurch etwa mildert, daß er ihr eine Erziehung mit Gründen an die Seite treten ließe. (V, 7.) Er verteidigt vielmehr die Weise der Vorfahren, nützlichen Wahrheiten und Regeln, die den Kindern eingeprägt werden sollten, eindringliche Drohungen beizufügen, wie: „Legt das Messer nicht auf den Rücken, die heiligen Engel möchten sich darauf die Füße zerschneiden" oder „Kinder, so manches Salzkorn ihr verstreuet, so manchen Tag werdet ihr vor der Himmelsthür stehen müssen." Er vergleicht diese Anhängsel den Klötzchen, die man an Schlüssel zur Unterscheidung hängt,

Digitized by Google

oder den Ohrfeigen, die ehedem bei der Begehung der Grenzen an anwesende Knaben ausgeteilt wurden. Man sieht, Möser ist völlig Realist, der sich nicht scheut, Erziehungsmittel zu empfehlen, die vor einer rationalen Pädagogik nicht bestehen können, der sich aber auch von bestehenden Forderungen und Methoden der pädagogischen Theorie nicht blenden läßt. Die Bildung des Herzens und Verstandes (V, 14) nennt er eine schöne Forderung, aber er glaubt nicht, daß sie jemals erfüllt werde, wenn nicht vorher der Grund durch Aneignung von Fertigkeiten gelegt werde. „Aber so wie man es jetzt anfängt, da man nämlich den Kindern Verstand geben will, ehe sie Fertigkeiten erlangt haben, bringen wir niemals große Leute heraus; oder doch nur unglückliche, die mit großer Einsicht den Mangel der Fertigkeiten beklagen.“ Möser sucht immer die natürliche Unterlage jedes Verhältnisses auszufinden. Wie er das in der Politik thut und dabei zu Ergebnissen kommt, die der abstrakten Doktrin nicht selten ein Greuel sein mußten, so auch in dem, was er gelegentlich zur Pädagogik äußert. Die natürliche Triebfeder der Ehrliebe und des Ehrgeizes anzuspannen trägt er keinen Augenblick Bedenken. So führt er als nachahmenswert (III, S. 139) das Beispiel des Schulmeisters zu Langenberg an, der Sonntags vor der Kirche die Schreibhefte der Schulkinder ausstellte und durch diesen Sporn die besten Ergebnisse erreichte. In dem Aufsatze von der National-Erziehung der alten Deutschen (IV, 3) lobt er die Einrichtung der Chatten, nach der der Jüngling den Schandorden, einen eisernen Ring, nicht eher ablegen durfte, als bis er einen Feind erlegt hatte. Er stellt nicht ohne leise Ironie diesen Orden noch über die Ritterorden der Philanthropine, läßt aber den Plan dieser National-Erziehung der alten Deutschen auf der Grundlage ihres gesamten Staatswesens erstehen und unterscheidet scharf zwischen der Erziehung im Gefolge und der Erziehungsart da, wo schon bäuerliche Einrichtungen bestanden, wie bei den Sueven.

4. Die Erziehung der einzelnen Stände. Somit kommen wir zum letzten Teil, einer kurzen Zusammenstellung dessen, was Möser über die Erziehung der einzelnen Volksklassen geäußert hat. Der so durch und durch praktische Mann wollte Erziehung und Unterricht niemals von dem Boden loslösen, auf dem der einzelne Stand Gedeihen und Wohlfahrt fand. Sein Hauptinteresse galt den bäuerlichen Verhältnissen, und keiner seiner Vorschläge geht daher über das unmittelbare praktische Bedürfnis des bäuerlichen Standes hinaus. Wenn er in dem Aufsatz über die Erziehung der Kinder auf dem Lande (II, 70) über den Kantor klagen läßt, der alle Jungen und Mädchen schreiben lehren wolle, und die alten Zeiten lobt, wo selbst ein Knabe täglich seine drei Strümpfe gestrickt habe und wo der Bauer mit Kreidestrichen und Kerbholz ausgekommen sei, so ist das durchaus nicht nur scherzhaft zu verstehen. Strenge Gewöhnung zur Arbeit, wozu auch die Abhärtung durch Baden und Schwimmen kommen soll (III, 35) ist ihm wichtiger als ausgedehnter Schulunterricht. Bei alledem mag man die Lage des Bauernstandes seiner Zeit in Rechnung ziehen, aber auch so würde sein Erziehungsplan für die Landkinder als rückständig verworfen werden. Mehr Beifall dürften seine Ansichten über die Gründung von Realschulen finden. Er legt diese Ansichten dem Kanzler (III, 31) in den Mund und läßt ihn sie dem Fürsten gegenüber in den Rat zusammenfassen, statt der lateinischen Schulen, in die die Eltern ihre Kinder schicken, nur um sie bis zum vierzehnten Lebensjahre auf gute Art „aufzustallen,“ Realschulen zu gründen, in denen die Zöglinge nicht nur zu tüchtigen Handwerkern und Kaufleuten, sondern auch zu Offizieren und Kammerräten vorgebildet werden könnten. Danach tritt die Nachahmung, von der er sagt, daß sie den Menschen am meisten belehre, daß sie sein erstes Studium sei, in die erste Stelle ein. Wie der Handwerker in die Lehre komme und bei einem zünftigen Meister die Ausübung seiner Kunst oder seines Handwerks lerne, so will er auch den jungen Mann von Adel (IV, 4) entsprechend erzogen wissen. In seiner Betrachtung des Gegenstandes tritt wieder lebendig seine Vorliebe für das deutsche Mittelalter und sein eingehendes Verständnis für die praktische und tüchtige Art der Vorfahren, die, wie er sagt, überhaupt keine Narren gewesen seien, hervor. Früher, so führt er aus, sei der Hof gewesen, was jetzt Akademie sei. Es habe am Hofe einen Hofmarschall, Oberjägermeister, Forstmeister und Stallmeister gegeben, zunftgerechte Meister ihres Faches. Bei denen seien die jungen Leute von Adel in die Lehre gegangen und hätten sich unter ihren Augen zu tüchtigen Gesellen in ihrem Berufe ausgebildet. Ebenso wären die jungen Ritterleute bei einem tüchtigen Kriegsmanne sechs

Digitized by Google

oder sieben Jahre in die Lehre gegangen, ehe sie sich auf die Wanderschaft begeben hätten. Jetzt stehe der Fahnenjunker schon in königlichem Dienste, und der Oberst entschließe sich nur schwer, den jungen Mann in des Königs Rock zu strafen, während der alte ritterliche Lehrmeister mit väterlicher Gewalt gezüchtigt habe. So verweist er auf einige Pächterssöhne, die bei ihren Vätern in der Wirtschaft groß geworden und jetzt Meister seien, ebenso wie zwei Mitglieder der Landschaft sich auf gleiche Weise zu Musterwirten entwickelt hätten und ohne gelehrte Erziehung an Einsicht in das wahre Wohl des Landes alle anderen überträfen.

Die eigentlich gelehrte Erziehung behält Möser einer geringen Zahl vor und ist im ganzen nicht gut auf sie zu sprechen, da sie die Üppigkeit der Seele nähre, die Teile statt des Ganzen zu betrachten lehre und so eine Total-Ansicht der Dinge erschwere. Der Fürst, meint er, stehe sich besser, wenn er ungelehrte Landstände und nur einen gelehrten Kanzler habe, der die Vollziehung besorge. Derselbe Gedanke kehrt wieder, wo er sich gegen die gelehrten Richter wendet, (IV, 5) und die Engländer lobt, bei denen zwölf Totaleindrücke über die konkrete That zu erkennen hätten. Den Gelehrten empfiehlt er übrigens als Gegengewicht gegen ihre Einseitigkeit der Seele die Erlernung eines Handwerks (III, 32).

Wollen wir Möser als Erzieher zusammenfassend würdigen, müssen wir bedenken, daß wir es mit einem in erster Linie politisch denkenden Manne der Geschäfte zu thun haben, der sehr wohl wußte, daß sich nicht alle seine Vorschläge verwirklichen ließen, dem es aber mit seiner Grundanschauung hoher Ernst war. Entkleiden wir seine Äußerungen des zeitlichen und örtlichen Charakters, so bleibt eine Fülle von Wahrheiten zurück, die nicht zum wenigsten heute Nachachtung verdienten.

Litteratur: J. Kreißig, Justus Möser. Berlin 1857. — Vegele in der Allg. deutschen Biogr. Bd. 22. — Alfred Rausch in den deutsch-evangelischen Blättern XVII, 1. — Mollenhauer, Mösers Anteil an der Wiederbelebung des deutschen Geistes. Programm des Gymnasiums Martino-Katharineum zu Braunschweig 1896. — Die Behandlung Mösers in den Litteraturgeschichten, sowie in den einschlägigen Handbüchern und in Einzelschriften der Geschichtswissenschaft und der Nationalökonomie ist hier nicht berücksichtigt.

Braunschweig. K. Mollenhauer.

Motive des Handelns

s. Ethik

Mundart in der Volksschule

I. Einleitung und Bestimmung der Aufgabe. II. Ausführung. 1. Die pädagogische Bedeutung der Mundart. a) in der Mundart fließen die heimatlichen Anschauungen zusammen, b) die Mundart ist die Trägerin des individuellen Seelenlebens, c) die Mundart steht einerseits der Erlernung der Schriftsprache oft im Wege und kann ihr andererseits als Gegenstand eines vergleichenden Sprachunterrichts nutzbar sein. 2. Die Stellung der Mundart a) zur Schulsprache: α) nach praktischen Erwägungen, β) nach idealen Erwägungen, γ) nach nationalen Erwägungen; b) im Unterricht überhaupt: α) ist die Mundart ganz aus dem Unterrichte zu verbannen? β) ihr pädagogisches Verhältnis zur Schriftsprache im allgemeinen, γ) das Wieviel und das Wie der Berücksichtigung der Mundart. 3. Die Mundart in der allgemeinen Sprachpflege: a) der Lautstand: α) besondere Sprechübungen zur Beseitigung mundartlicher Sprechfehler, β) Förderung der Rechtschreibung, γ) Förderung des Sprachverständnisses, δ) phonetische Belehrungen oder nicht? ε) einheitliche Aussprache des Schriftdeutschen? ζ) die Satzmelodie, η) die Wortbetonung; b) der Wortschatz, besonders im Anfangsunterrichte: α) der fremde schriftsprachliche muß womöglich durch die Mundart eingeführt werden, β) die Schulsprache soll volkstümlich sein, γ) soll in der Schule auch in mundartlichen Satzreihen gesprochen werden? 4. Die Mundart im besonderen Sprachunterrichte. a) die Lektüre: α) Sprache des Lesebuchs volkstümlich, β) Lesestücke in mundartlicher Form, γ) Worterklärungen durch die Mundart: b) die Grammatik: α) Stoff hauptsächlich aus den Verschiedenheiten zwischen Mundart und Schriftsprache, β) Förderung durch die Mundart; c) die Stilbildung: α) die mundartliche Sprachentwickelung soll für die schriftsprachliche vorbildlich sein, β) unmittelbare Einwirkung der Mundart auf die Stilbildung, γ) besondere Hinweise des Lehrers auf die Mundart (Anschaulichkeit, Bilderschmuck, Wohlklang, Angemessenheit), δ) Erschwerung der Stilbildung durch mundartliche Erscheinungen. 5. Die Mundart im Dienste der übrigen Unterrichtsfächer. a) Religionsunterricht, b) deutsche Geschichte, c) Geographie, d) Naturgeschichte, e) Rechnen. 6. Die Mundart als besonderes Erziehungsmittel. a) bezüglich der Schulerziehung im engeren Sinne: α) Stärkung des Selbstbewußtseins, β) Hebung der Wahrheitsliebe, γ) Weckung des Sinns für das Unscheinbare; b) im Hinblick auf das gesellschaftliche und sittliche Leben des Volkes: α) Überbrückung des sozialen Gegensatzes, β) Erhaltung der Volkssitte, γ) Pflege des Sprachsinnes, δ) Band zwischen Schule und Haus. 7. Die Stellung des Lehrers und des Lehrerseminars zur Mundart. a) Stellung des Lehrers: α) er soll die Mundart seines Wirkungsortes kennen,

Digitized by Google

β) er soll sie achten; b) Stellung des Lehrerseminars: hier ist die Berücksichtigung der Mundart im deutschen Unterricht α) räumlich ausgedehnter als in der Volksschule, β) wissenschaftlich tiefer. III. Schluß: Ein geschichtlicher Überblick und das einschlägige Schrifttum: a) eine unbeabsichtigte und notgedrungene Verwendung der Mundart: α) die Mundart als Schulsprache, β) die Schriftsprache als Schulsprache; b) eine planmäßige und zielbewußte Verwendung der Mundart: α) in den dreißiger, vierziger und fünfziger Jahren (Mörikofer, Burgwardt, Wackernagel, Gutbier, von Raumer, Honkamp; Aurbacher, Lehmann, Miquel, Brütt, Martens, Hegener, 7. allgemeine deutsche Lehrerversammlung, Nostitz, Oldenburgische Lehrerversammlung), β) von den sechziger Jahren bis jetzt (Haug und Hoos, Hildebrand); c) Verzeichnis des einschlägigen Schrifttums nach der Zeitfolge.

Einleitung und Bestimmung der Aufgabe. Einer der wichtigsten didaktischen Grundsätze fordert, daß sich der Unterricht an den Gedankenkreis des Schülers anschließe, daß er besonders an das anknüpfe, was das Kind aus dem Elternhaus und dem Leben mit in die Schule bringt. Davon muß der Weg zum allgemeinen Bildungsziele wie zum besonderen Ziele der methodischen Einheiten ausgehen. Wie nun die Vorstellungen des Schülers an seiner Sprache ihre Träger und Stützen haben, so ist wieder die Sprache des Unterrichts das vornehmste Mittel, sie in Bewegung zu setzen, zu verknüpfen oder zu lösen, zu erhellen oder zu verdunkeln. Aber die Sprache, an welche fast alle vor und neben dem Unterricht erworbenen Vorstellungen des Schülers gebunden sind, ist gewöhnlich eine andere als die, womit der Unterricht auf ihn einzuwirken sucht; denn die Schulsprache ist die Schriftsprache, die Sprache des Schülers aber meistens eine davon abweichende Mundart. Eine Beeinflussung des kindlichen Vorstellungskreises setzt demnach ein Zweifaches voraus, einerseits daß der Lehrer die Mundart des Schülers, andrerseits daß dieser die auf ihn einwirkende Schriftsprache kenne. Daraus geht hervor, daß nicht nur die Schriftsprache, sondern auch die Mundart im Unterrichte von Bedeutung ist und in ihm eine gewisse Stellung einnimmt. Welches ist diese Stellung der Mundart in der Schule? — Ehe in den folgenden Ausführungen die Antwort auf diese Frage erfolgt, soll im voraus bemerkt werden, daß dabei das sprachwissenschaftliche Verhältnis einzelner Mundarten zur Schriftsprache unerörtert bleibt. Es handelt sich hier nur um die pädagogische Stellung der deutschen Mundarten in der deutschen Schule.*) Und zwar beschränkt sich die Aufgabe auf die deutsche Volksschule. Aus zwei Gründen ist diese am besten dazu geeignet, das pädagogische Verhältnis zwischen Mundart und Schule zu erkennen: sie enthält vorwiegend Kinder aus den Volkskreisen, die mit der Mundart eng verwachsen sind; und der Einfluß der Mundart macht sich besonders in dem Alter geltend, in dem die Volksschüler stehen. Was hierbei für die Volksschule gilt, das läßt sich leicht auf die entsprechenden Altersstufen anderer Schulgattungen übertragen.

1. Die pädagogische Bedeutung der Mundart. Die Stellung der Mundart in der Schule wird durch ihre Bedeutung für das geistige Leben des Schülers bedingt. Und diese Bedeutung bekundet sich als fördernder oder hemmender Einfluß auf den Schüler, indem alle seine heimatlichen Anschauungen in der Mundart zusammenfließen, indem diese die Trägerin seines persönlichen Geistes- und Gemütslebens ist, und indem sie einerseits seiner Erlernung der Schriftsprache vielfach im Wege steht, andrerseits aber als Gegenstand eines vergleichenden Sprachunterrichtes auch der Sprachbildung großen Nutzen bringt.

Daß die Mundart ein wichtiges Stück Heimat, der geistige Brennpunkt des Lebens einer kleineren Gemeinschaft ist, das wird niemand leugnen, der unser Volksleben kennt, der weiß, wie sich in der Volkssprache das ganze Denken und Fühlen, Dichten und Trachten der Gaugenossen spiegelt, wie die Volkssprache das treueste Abbild des Volksgeistes ist. In ihren Laut- und Tonverhältnissen, ihrer Formen- und Satzbildung, ihrem Rhythmus und Wortschatze offenbart sich neben der landschaftlichen Eigenart des engen Gebiets auch die seelische seiner Bewohner. Was J. C. Mörikofer im Vorwort zu seiner Schweizerischen Mundart (neue Ausgabe, Bern, 1864) mit Beziehung auf sein Heimatland sagt, das paßt auf jedes Land und jedes Volk, zumal auf deutsche Gaue und Stämme, nämlich: „Wie die Seen der Schweiz die vielfachen Erscheinungen und Gestalten des Hochgebirges in ihrem klaren Grunde

*) Das Wort deutsch verstehe ich hier nicht politisch, sondern national. Ich begreife also die deutschen Gebiete der Schweiz und Österreichs mit ein, lasse aber das Niederländische unberücksichtigt, da es sich zur eigenen Schriftsprache erhoben hat. Ausgeschlossen bleibt auf deutschem Gebiete auch der widerwärtige Jargon, wie er in großen Städten durch den Zusammenfluß der Schriftsprache und verschiedener Mundarten entsteht.

Digitized by Google

spiegeln, so spiegelt auch die Sprache des Volkes in ihren reichen Schattierungen dessen mannigfaltige Eigentümlichkeit." Es gilt nicht bloß im allgemeinen der Satz Jakob Grimms, daß „Sprache der volle Atem menschlicher Seele ist", sondern auch im besonderen das Wort Goethes: „Jede Provinz liebt ihren Dialekt: denn er ist eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft" (Dichtung und Wahrheit, gegen Ende des sechsten Buchs). Diesen Wert der Mundart als ein Stück Heimat soll die Schule, wie alles andere Heimatliche, in den Dienst des Unterrichts und der Erziehung stellen. In unserer Zeit, in der ja die Bedeutung der Heimat für die Bildung des Menschen, namentlich des Schülers, voll gewürdigt wird (vergl. z. B. Karl Lange: Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben der Menschen, Plauen, 1893), verlangen einsichtige Schulmänner (z. B. Albert Richter in seiner Schrift: Volkstum und Volksschule, Leipzig, 1889) immer stärker, daß der ganze Unterricht der Volksschule auf volkstümlicher Grundlage ruhe, ein heimisches Gepräge zeige, daß ihm die Heimatkunde nicht nur für ein gewisses Alter ein Unterrichtsfach, sondern auf allen Stufen ein Unterrichtsgrundsatz sei, daß er die Kinder vom Boden der heimatlichen Anschauungen und Gefühle langsam und vorsichtig emporhebe auf die Höhe vaterländischer und allgemein menschlicher Bildung. Dieser Forderung wird gerade durch die Berücksichtigung der Mundart wesentlich Rechnung getragen; denn durch die Sprache übt die Heimat ihren stärksten und nachhaltigsten Einfluß auf den Menschen aus (vergl. Karl Landmann: Heimat und Muttersprache, in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1893, S. 106—115). Nicht nur an Haus und Garten, an Feld und Wald, an Bergen und Thälern, an Quellen und Bächen hängt des Schülers Sinn, er ist auch verwachsen mit den heimischen Sagen und Geschichten, Sitten und Bräuchen, Sprüchen und Liedern. Und die sind natürlich ohne die Sprache des Volkes nicht denkbar, können nur in ihr leben und wirken. Das verständnis- und liebevolle Eingehen auf die Mundart ist das vorzüglichste, oft das einzige Mittel, diesen reichen Schatz zu heben, ihn für die Bildung der Schüler nutzbar zu machen.

Aber nicht bloß das heimatliche, auch das persönliche Leben des Schülers pulsiert in seiner Mundart. Nur in dieser hat sich in den meisten Fällen seine geistige Entwickelung vor der Schule vollzogen und vollzieht sie sich fort und fort auch neben ihr. Weil in ihr die Mutter zu dem Kinde redet und es die Welt seiner Umgebung kennen und benennen lehrt, darum klingt sie ihm heimlich und vertraut, spricht sie sein Herz an. In ihr denkt und fühlt der Schüler; sie ist die Trägerin seines Seelenlebens. Und dieses innere Leben ist meistens gar nicht so arm und dürftig, wie es mitunter dargestellt wird. Die scharfe kindliche Beobachtungsgabe und der Verkehr mit Familien- und Spielgenossen haben zahlreiche und kräftige Vorstellungen, Gefühle und Strebungen erzeugt. Sie muß der Unterricht als Apperceptionshilfen für das Neue benutzen. Aber das Innenleben des Kindes liegt in der Schule gewöhnlich nicht offen da; es ist häufig unter Scheu und Angst verdeckt und versteckt. Der Lehrer muß es liebevoll aufsuchen und befreien, wenn er die Kinder verstehen will. Er muß sich zu ihnen herablassen und ihr Zutrauen erwecken, ehe er sie zu sich emporheben kann. Und dazu führt ihn vor allen Dingen die Berücksichtigung der Mundart. Wenn die Kinder ihre Sprache geachtet sehen, dann werden sie mitteilsamer und offenbaren sich dem Lehrer, falls er überhaupt die richtige Stellung zu ihnen einnimmt. Nur so werden die Kinder frei, mit Willen und Freude auf die Höhe der Bildung gehoben. Welchen hohen Wert ein solch zwangloses, gemütvolles Aussprechen für den Unterricht hat, wenn er auch äußerlich nicht in die Augen springt, das hat Georg Heydner in seinen Beiträgen zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens (Leipzig, 1894) gezeigt. Wo aber die Sprache des Schülers unbeachtet bleibt, wo nur die Schriftsprache geduldet wird, die von oben und außen kommt, da zieht sich das Kind in sein Inneres zurück und verschließt seine Seele; da ist es, wie wenn eine kalte Hand den schillernden Goldstaub vom Schmetterlingsflügel streift, wie wenn ein Reif in der Frühlingsnacht auf aufquellende Blütenknospen fällt.

Diese doppelte Bedeutung der Mundart für den heimatlichen Sinn und das individuelle Seelenleben des Schülers ist auch die Hauptursache, warum sie einerseits der Erlernung der Schriftsprache so viele Hindernisse bereitet, andererseits aber als Gegenstand eines vergleichenden Sprachunterrichts der Sprachbildung großen Nutzen bringen kann. Weil der Schüler die Mundart als ein Stück seiner

Digitized by Google

Heimat und seines Ichs so lieb und wert hat, darum läßt er nicht gerne von ihr und setzt sie in Wortschatz, Wortform und Wortfügung der anders gearteten Schriftsprache immer und immer wieder entgegen. Es besteht ein stiller, aber hartnäckiger Kampf, aus dem die Schriftsprache nicht als Siegerin hervorgeht, wenn der Unterricht einen Ausgleich verschmäht, welcher der Mundart die ihrer Bedeutung entsprechenden Rechte zuerkennt, wenn er nicht aus dem Gegner einen Verbündeten zu machen versteht. Er muß die Liebe der Kinder für die heimische Mundart auf die Schriftsprache übertragen; er muß, wie Rudolf Hildebrand sagt (Vom deutschen Sprachunterricht, Leipzig, 1890, S. 73) „den Gemütsinhalt der Mundart herüberziehen in das verwandte, nur veredelte Deutsch". Einen anderen Weg, dem Schüler Interesse für die ihm halbfremde Schriftsprache einzuflößen, giebt es nicht, ebensowenig wie die allgemeine Vaterlandsliebe aus einem anderen Untergrund als dem heimischen Boden und der Anhänglichkeit an die Familie erwachsen kann. — Diese Versöhnung und Durchdringung kommt aber nur in einem einigermaßen vergleichenden Sprachunterricht zustande, dessen Gegenstände Mundart und Schriftsprache bilden. Welchen hohen Wert eine Sprachvergleichung auf höheren Schulen für die formale und sprachliche Bildung der Schüler besitzt, weiß jedermann. Einen Teil dieser Wirkung kann man auch in der Volksschule erzielen, wenn man an die Stelle der fremden oder hochdeutschen Sprache die heimische Mundart setzt. Was dem Unterrichte dabei an Weite abgeht, das gewinnt er reichlich an Tiefe dadurch, daß die Mundart dem Schüler keine fremde Sprache, sondern mit ihm von Kindesbeinen an verwachsen ist, und daß infolgedessen die an ihr gewonnenen Vergleichungen eher einleuchten und anhaltender wirken. So wird der Schüler „Sinn bekommen für die Vorzüge des einen und des anderen; er wird jedes in seiner Art schätzen und liebgewinnen" (J. Winteler: Über die Begründung des deutschen Sprachunterrichts auf die Mundart des Schülers, Bern, 1878, S. 16).

2. Die Stellung der Mundart zur Schulsprache und im Unterricht überhaupt. Obwohl die Mundart so bedeutungsvoll für den Schüler ist, darf man ihren Wert für den Unterricht doch nicht überschätzen. Diesen Fehler begingen einzelne deutsche Schulmänner, indem sie vorschlugen, die Mundart zur Schulsprache zu erheben, beim Lesen und Schreiben wohl die Schriftsprache zu pflegen, sich beim Sprechen aber der Mundart zu bedienen. (Näheres darüber im Schluß). Das wäre, meinten sie, am einfachsten und zweckmäßigsten; dann könnten sich die Kinder ungezwungen aussprechen und brauchten für den mündlichen Verkehr keine neue Sprache zu lernen. An keinem Orte spreche man ja die richtige Schriftsprache, sondern überall nur abweichende Mundarten.

In der That läßt sich der allgemeine Erziehungszweck auch ohne Kenntnis der Schriftsprache erreichen, wie viele Väter und Mütter ihre Kinder gut erziehen, ohne in der Schriftsprache mit ihnen zu reden. Etwas anderes ist es aber mit dem besondern Bildungsziel der Schule. Dieses kann ohne Kenntnis unserer Schriftsprache nicht erreicht werden. Praktische, ideale und nationale Gründe machen es auch der Volksschule zur Pflicht, die Schüler die neuhochdeutsche Schriftsprache verstehen und gebrauchen zu lehren. Das praktische Leben der Gegenwart fordert von jedem Volksgenossen ein gewisses Maß von Verständnis und Anwendung der Schriftsprache. Ihre Kenntnis ist heutzutage eine bürgerliche Notwendigkeit. Wer sie nicht besitzt, kann im Leben kaum noch fortkommen; denn sie gehört zur allgemeinen Volksbildung. Zur Darstellung dessen, was die allgemeine Volksbildung ausmacht, genügt die Mundart nicht. Diese bewegt sich nur in den engen Grenzen eines kleinen Gebiets. Einen weiteren Gedankenbereich und verzweigte Beziehungen, die Ergebnisse eines höher entwickelten geistigen Lebens vermag die Mundart nicht darzustellen, also auch nicht zu vermitteln. Es fehlt ihr trotz vieler Vorzüge die nötige Aus- und Durchbildung, die Fülle und Tiefe in Wortschatz und Formenbildung, wie sie die Schriftsprache eines großen Volks aufweist. Die Mundart hat, wie Jakob Grimm so treffend sagt, wohl Lebenswärme, aber keine Bildungswärme. Darum ist, abgesehen vom Niederländischen, trotz Hebel und Reuter keine unserer Mundarten eine Litteratursprache geworden. Und aus diesem Grunde kann auch keine Schulsprache sein. „Eine zu weit ausgedehnte Berücksichtigung der Mundart würde den geistigen Horizont der Schüler ohne Not und ohne Nutzen in zu engen Schranken halten, würde den Blick in einem untergeordneten Lebenskreise befangen machen und die Möglichkeit einer Erhebung zu höheren Interessen erschweren oder gar unmöglich machen" (Albert Richter: Der Unterricht

Digitized by Google

in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung, Leipzig, 1872, S. 33). Die Trägerin des geistigen Gesamtlebens der Nation, zu dessen bildendem Einfluß auch das Kind der Volksschule geführt werden soll, ist nur die Schriftsprache. Nur sie kann auch die Vermittlerin sein. — Darin liegt auch ihr idealer Wert. Da die Volksschule den Beruf hat, nicht nur für das praktische Leben zu bilden, sondern die Kinder auch zu den hohen idealen Gütern unsers Volks und der Menschheit hinzuführen, kann die Schriftsprache nicht entbehrt werden. Sie ist die Sprache unserer Religion und unsers Schrifttums, auch des volkstümlichen. In ihr haben unsere Denker und Dichter uns ihr Vermächtnis hinterlassen. Und wenn niemand aus dem Volke von der Teilnahme an diesem reichen Schatze ausgeschlossen werden darf, dann darf auch niemandem der Schlüssel dazu, die Kenntnis der Schriftsprache, vorenthalten werden. In ihr müssen die Kinder unsers Volks gebildet werden, damit sie die Befähigung erlangen, sich an den herrlichen Schöpfungen unsers Schrifttums zu erheben, aus ihnen sittliche Kraft und Stärke zu holen. — Auch vom nationalen Gesichtspunkte aus ist die Kenntnis der Schriftsprache eine Notwendigkeit für den Deutschen. Schon der Geist, der durch unsere Sprache weht, ist ein vaterländischer; denn er offenbart unsers Volkes Denken, Fühlen und Sehnen und wirft ein helles Licht auf deutschen Sinn und deutsche Art. Das finden wir indessen auch in jeder deutschen Mundart, wenn auch auf beschränkterem Gebiete. Aber die Schriftsprache hat noch eine andere nationale Bedeutung, die der Mundart abgeht: sie ist, wie Friedrich Kluge sagt, „das einigende Band, das alle mundartlich und politisch geschiedenen Landschaften umspannt" (Wissenschaftliches Beiheft zur Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins, VI, S. 1). „Erst kraft der Schriftsprache fühlen wir Deutsche lebendig das Band unserer Herkunft und Gemeinschaft, und solchen Vorteil kann kein Stamm glauben zu teuer gekauft zu haben oder um irgend einen Preis hergeben wollen" (Jakob Grimm in der Vorrede zur deutschen Grammatik, I², S. VIII). Wenn sie gegenwärtig für uns Reichsdeutsche auch nicht mehr das einzige Band ist, wenn wir innerhalb der schwarz-weiß-roten Grenzpfähle auf die schmerzliche Frage Jakob Grimms: „Was haben wir denn Gemeinsames als unsere Sprache und Litteratur?" (im Vorwort zum Deutschen Wörterbuch, S. III) seit 1870 noch manches andere anführen können, so ist und bleibt doch unsere Schriftsprache „das hervorragendste geistige Bindemittel zwischen den verschiedenen Gliedern und Stämmen deutscher Nationalität" (H. Osthoff: Schriftsprache und Volksmundart, Berlin, 1883, S. 11). Und zum Bewußtsein dieser innern Einheit durch die Schriftsprache soll auch die Schule das Ihrige beitragen. Das Verständnis und der Gebrauch der neuhochdeutschen Schriftsprache ist deshalb eine unbedingte Notwendigkeit für den Deutschen und bildet ein wesentliches Stück vom Bildungsziele der deutschen Volksschule.

Gerade darum wollen manche Schulmänner die Mundart ganz aus der Schule verbannen. Sie behaupten, die Erlernung der Schriftsprache beanspruche die Kraft und die Zeit der Schüler so sehr und die Mundart bereite ihr so viele Hindernisse, daß die letztere in der Schule keinen Platz mehr finden könne. Ein solcher Gegner war z. B. der berühmte Sprachforscher Lazarus Geiger. Seine Ansichten hierüber spricht er aus in einer seiner kleinen Schriften: Über deutsche Schriftsprache und Grammatik mit besonderer Rücksicht auf deutsche Schulen (Frankfurt a. M., 1870, S. 28—31). Auch die Mehrzahl der Teilnehmer an der 24. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Karlsruhe stellte sich auf diesen Standpunkt. In der Pfingstwoche 1881 billigte sie trotz des Widerspruchs Einzelner die Ansicht des Professors Höchstetter aus Karlsruhe, der sich in seinem Vortrag über „Dialekt und Schriftsprache im Unterrichte" gegen die Verwendung der Mundart in der Schule aussprach (vergl. den Bericht darüber im Pädagogium von Dittes, 1881, S. 685—688). Im Jahre 1888 urteilt ein Herr N. Millet in der Pädagogischen Rundschau von Alois von Mäckler (Wien, II, S. 273): „Meines Dafürhaltens gehört der Dialekt und der Provinzialismus nicht in die Volksschule und sollte bei jeder Gelegenheit aus derselben mit Stumpf und Stiel ausgerottet werden." Und noch 1894 ist der Breslauer Rektor Köhler von der veralteten Anschauung durchdrungen, „der übelklingende Dialekt der Vormütter" sei eine Entstellung der Schriftsprache, eine „korrumpierte Sprechweise", eine „Sprachverhunzung" und gehe darauf aus, „die Sprache in vollständig unerklärbarer Art zu verstümmeln". Und aus dieser verkehrten Anschauung entspringt dann die verkehrte Forderung: „Die Schule hat dem

Digitized by Google

Dialekt in keiner Weise Vorschub zu leisten; für sie ist derselbe nur insoweit zu berücksichtigen, als sie ihm entgegentreten muß". Er verlangt sogar, daß der Lehrer der Mundart der Kinder auch auf dem Spielplatz und im elterlichen Hause entgegenwirke (vergl. Schlesische Schulzeitung, 1894, Nr. 50 und 51). Wer so denkt, der weiß nicht, daß da, wo die Mundart aus der Schule verbannt wird, die Schriftsprache den Kindern nur ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, aber keine wonnesame, traute Muttersprache, kein warmes, süßes Liebeswort wird, daß da der Unterricht, wie Rudolf von Raumer sagt (Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften, S. 207), die Quellen muttersprachlicher Schöpferkraft austrocknet und dem Menschen sein schönstes Gut nimmt, die aus dem Innern quellende Rede, und ihm statt dessen den Wechselbalg angelernter Phrasen unterschiebt.

Wenn die Schriftsprache Schulsprache sein soll, entsteht die Frage, wie denn da die pädagogische Bedeutung der Mundart für die geistige Bildung des Schülers zu ihrem Rechte komme. Dadurch, daß der Unterricht die beiden entgegengesetzten Einflüsse, den fördernden und den hemmenden, vornehm ignoriert oder zurückweist, beseitigt er sie nicht. Sie drängen sich ihm überall auf und nötigen ihn zur Berücksichtigung. Gepflegt und gelernt braucht ja die Mundart nicht zu werden; denn sie hat und behält im Leben der Kinder ihre ganze Macht. Gepflegt und gelernt soll nur die Schriftsprache werden. Aber dem Einflusse der Mundart soll zum Rechte verholfen oder entgegen gewirkt werden, um dadurch den Unterricht, besonders die Erlernung der Schriftsprache zu fördern. Das pädagogische Verhältnis zwischen Schriftsprache und Mundart muß zwar so sein, daß jene den Vortritt hat und diese hinter ihr hergeht; aber die Mundart darf nicht verachtet, kein Aschenbrödel in der Schule sein, sondern soll ihrer schriftdeutschen Schwester als liebe Freundin oft helfend und ratend zur Seite springen. Ohlert bezeichnet in seiner Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung (Hannover, 1893, S. 227 und 228) die Stellung der Mundart im deutschen Unterricht mit den folgenden Worten, die auch für die Volksschule gelten: „Nun hat die Mundart ihre anerkannte und fest begrenzte Stellung im deutschen Unterricht. An sie muß der Lehrer immer anknüpfen und sich im Anfangsunterricht sogar der heimischen, den Schülern vertrauten Klänge bedienen und von diesen erst allmählich zu einer kunstgemäßen Form des lautlichen Ausdrucks übergehen. Auch im späteren Unterricht wird man immer auf die Mundart zurückgreifen müssen, da zahlreiche grammatische Eigentümlichkeiten, die im kunstgemäßen Deutsch verdunkelt oder entstellt sind, in der Mundart noch fortleben und so den Schülern am leichtesten verständlich zu machen sind. Aber trotzdem hat die Schule die Pflicht, die Schüler über die heimischen Lautgewohnheiten hinaus zum fertigen Gebrauch einer kunstgemäßen Aussprache anzuleiten."

Fragt man nach dem Wieviel dieser Berücksichtigung, so gehen die Ansichten weit auseinander. Daß bei der Auswahl des mundartlichen Stoffes für die Volksschule nicht sprachwissenschaftliche, sondern nur pädagogische Erwägungen walten dürfen, wurde oben schon gesagt. Hier muß der allgemeine Satz gelten: Der Volksschulunterricht soll aus der Mundart der Kinder hauptsächlich das verwerten, was sein Ziel, namentlich die Kenntnis der Schriftsprache, besonders fördert oder hemmt. Dabei werde in der Regel nur die heimische Mundart herangezogen, Fremdartiges aus anderen Gegenden höchst selten und bloß ausnahmsweise, wenn etwa der eine oder der andere Schüler eingewandert ist. Es ist nach meiner Ansicht weder im Seelenleben des Schülers noch im Bildungsziele der Volksschule begründet, daß der Lehrer, wie in den fünfziger Jahren Gutbier aus München wollte (vergl. Schluß), und wie in neuerer Zeit Bühl aus Karlsruhe will (vergl. Badische Schulzeitung, 1890, Heft 49), den älteren Schülern Proben aus verschiedenen Mundarten vorlese, z. B. niederdeutsche Sprichwörter in alemannischen Schulen.

Die unterrichtliche Behandlung des Mundartlichen muß sich jedesmal streng nach dem besonderen Zwecke richten. Da die Verwertung der Mundart immer nur ein Mittel sein darf und der ganzen Lehreinheit eingegliedert werden muß, darf sie sich nicht ins Weite verlieren und nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Darum sind ihr auch keine besonderen Stunden zu widmen. Als anschauliches und erwünschtes Unterrichtsmittel wird sie verwertet, wo und wann es ihre Eigenart zuläßt und die Bedürfnisse des Unterrichts es verlangen.

Digitized by Google

3. Die Mundart in der allgemeinen Sprachpflege. Da die Stellung der Mundart in der Schule vorwiegend von ihrem Verhältnis zur Schriftsprache abhängt und da diese führende Rolle übernimmt, muß sich eine nähere Beleuchtung der allgemeinen Grundsätze über die Verwertung der Mundart in erster Linie an die schulmäßige Beschäftigung mit der Schriftsprache anschließen. Nun giebt es in der Volksschule zwei Veranstaltungen zur Erlernung der Schriftsprache, eine allgemeine Sprachpflege und ein besonderer Sprachunterricht (vgl. den Artikel Deutscher Unterricht in der Volksschule, 3). In ihnen bekundet sich daher auch am häufigsten und am wesentlichsten die Verwendung der Mundart in der Volksschule. Die allgemeine Sprachpflege, die auf dem Grundsatze beruht, daß jede Unterrichtsstunde in gewissem Sinne eine Sprachstunde ist, hat neben der grammatischen Richtigkeit und der stilistischen Schönheit, die hauptsächlich im besondern Sprachunterrichte berücksichtigt werden, namentlich auf den Lautstand und den Wortschatz zu achten.

Im Lautstande zeigt sich der größte Unterschied zwischen Mundart und Schriftsprache, bei den Vokalen noch mehr als bei den Konsonanten, die auch in den Mundarten das feste Knochengerüst der Wörter bilden. Jede Gegend bietet mannigfaltige Besonderheiten. Es ist hier nicht möglich, sie für die einzelnen Landschaften auch nur anzudeuten; denn sie sind Legion.

Es ist klar, daß sich die lautlichen Eigenheiten der Mundart stark in der Aussprache der Schüler geltend machen und eine Hauptursache ihrer Sprechfehler sind. Im allgemeinen gilt ja wohl, was Rudolf Hildebrand (a. a. O., S. 79) bezüglich der Lautverhältnisse sagt: „Ich meine, daß in den Hauptpunkten der Umsatz aus dem Mundartlichen ins Hochdeutsche sich im dunkeln Bewußtsein der Schüler von selbst hat vollziehen müssen.“ Aber er fügt gleich hinzu: „Der Lehrer wird nur mit Bewußtsein eingreifend nachzuhelfen haben.“ Und diese Nachhilfe ist bei einzelnen Erscheinungen besonders vonnöten; denn es giebt in jeder Gegend mundartliche Besonderheiten, die sich in der schriftdeutschen Aussprache der Kinder nachhaltiger und stärker als andere bekunden und denen daher der Unterricht auch öfter und kräftiger entgegen treten muß. Ein gelegentliches regelloses Ankämpfen genügt aber nicht, einmal weil sich dadurch die Schüler ihrer Fehler und der Berichtigung derselben nicht recht bewußt werden, und sodann weil die eingeflochtenen Verbesserungen den unterrichtlichen Gang stören und die Vermittelung des Unterrichtsinhaltes unterbrechen. Es ist deshalb ratsam, der mundartlichen Aussprache planmäßig durch besondere Sprechübungen entgegen zu treten, die den eigentlichen Unterricht begleiten, geradeso wie man orthographische Übungen anstellt, um bestimmte Fehler der Rechtschreibung zu verhüten, oder wie zur Erreichung hoher Ziele in der Musik technische Übungen unentbehrlich sind. Für solche Sprechübungen ist besonders Karl Julius Krumbach eingetreten in dem ersten Teile seiner Deutschen Sprech-, Lese- und Sprachübungen (Leipzig, 1893, S. 52). Wenn neuerdings die Forderung erhoben wird, daß der mündliche Gedankenausdruck mehr planmäßig betrieben und in den Dienst der Lehrplan-Idee gestellt werde (vgl. den Artikel: Gedankenausdruck, mündlicher, in der Volksschule, II, 508 ff), so wird ihr durch solche Sprechübungen nach der lautlichen Seite durchaus entsprochen. Als Vorbedingung verlangen sie nur, daß der Lehrer die Eigentümlichkeiten im Lautstande der Mundart seines Wirkungsortes aufsuche und darnach die Beispiele für seinen Unterricht zusammenstelle. Der Fibelstoff leistet da gute Dienste, auch noch auf einer höheren als der unteren Stufe. An Stoff wird es überhaupt nicht fehlen, da die lautlichen Abweichungen der Mundart von der Schriftsprache überall sehr zahlreich sind. Bei jeder Sprechübung ist nur eine einzige mundartliche Eigenheit zu berücksichtigen. Die Auswahl muß sich nach kundgegebenen Bedürfnissen der Klasse richten. So wird, um nur vier Beispiele herauszugreifen der norddeutsche Lehrer einmal Wörter mit dem alten ei (Stein, beide, heißen) üben, weil seine Kinder in der Mundart ee dafür sagen und sich durch dieses ee beim Gebrauch der Schriftsprache beeinflussen lassen; in oftmitteldeutschen Gegenden spricht das Volk von dem anlautenden pf (Pfund, pfeifen) nur den zweiten Teil f, und diese Aussprache bereitet dem Unterrichte viele Schwierigkeiten und ist daher ebenso planmäßig zu bekämpfen wie das bloße p der westmitteldeutschen Mundarten in Hessen, der Pfalz und Lothringen; das süddeutsche Kind läßt auch in der Schule hinter i und u (spielen, Bruder) in dem Nachschlag eines e, a oder o gern noch den alten Diphthong heraushören, was der Lehrer nicht dulden

Digitized by Google

darf; und schweizerische Kinder hat der Unterricht durch geeignete Sprechübungen an das k in Kind, denken und stark zu gewöhnen, wo sie infolge der zweiten Lautverschiebung Chind, denchen und ſtarch ſprechen. Diese Sprechübungen sind am Anfang oder Ende der Stunde vorzunehmen. Auf der Unter- und Mittelstufe sollte ihnen, abgesehen vom Religionsunterrichte, jede Stunde wenigstens fünf Minuten widmen. Dann könnte ihr planmäßiger Betrieb auf der Oberstufe mehr zurücktreten und sich in gelegentliche Übungen verwandeln. Was durch diese Übungen an Zeit scheinbar verloren geht, das wird nicht nur durch die Förderung einer festen Sprachzucht reichlich ersetzt, sondern auch im späteren Unterrichte durch ungestörtes Vorwärtsschreiten hundertfältig gewonnen.

Diese Sprechübungen kommen auch der Rechtschreibung zugute, wie überhaupt jede genaue, scharfe Aussprache. Ich erinnere hier nur an die vielfachen Verschiedenheiten in Länge und Kürze der Vokale. Wenn die hannoverschen Kinder Bad und Zug, die elsässischen beten und grob mit kurzem Stammvokal sprechen dürfen, dann werden sie darnach auch einen doppelten Konsonanten schreiben. Und wer in südalemannischen Schulen nachlässig mit langem ä, bei Augsburg das Wort Bach mit langem a sprechen läßt oder gar selber spricht, der wundere sich nur nicht darüber, wenn er im Hefte der Schüler das erstere mit einem ſ, das letztere mit zwei aa geschrieben sieht. Mitunter kann jedoch die Förderung der Rechtschreibung schon in der mundartlichen Aussprache liegen, wenn sie auch von der schriftdeutschen abweicht, so wenn z. B. die bayerischen Kinder in Teller deutlich zwei l, in essen zwei ſſ sprechen. Es wäre darum thöricht, es ihnen zu verbieten. — Auch sonst kann die Rechtschreibung durch die Mundart hie und da gefördert werden. Obgleich das eigentlich in den Sprachunterricht gehört, möge hier doch ein Beispiel mit erwähnt werden. Die Schüler verwechseln beim Schreiben manchmal das und daß, zumal da in der Schriftsprache beide gleich klingen. Die Belehrung, daß das Wort mit s geschrieben wird, wenn es ein Geschlechtswort, ein bezügliches oder hinweisendes Fürwort, mit ß dagegen, wenn es ein unterordnendes Bindewort ist, diese Belehrung stiftet keinen großen praktischen Nutzen, weil sie für die Volksschule zu schwer ist. Da bietet nun im Elsaß die Mundart ein einfaches Mittel dar. Der Lehrer braucht seinen Schülern nur den folgenden Anhaltspunkt zu geben: Wenn ihr nicht wißt, ob das Wort das (daß) mit s oder mit ß geschrieben wird, so bildet den Satz in der Mundart und achtet darauf, ob hier das Wort aß (daß) vorkommt: ist dies der Fall, so schreibt man das Wort mit ß, ist es nicht der Fall, so schreibt man es mit s. Diese Regel ist zwar äußerlich, aber eine sichere Handhabe für die Schüler.

Nicht nur die Rechtschreibung, auch das Verständnis manches schriftdeutschen Wortes fördert der mundartliche Lautstand. In Mittel- und Süddeutschland wird an Stelle des kurzen o häufig ein offenes u gesprochen: Summer, trutzen, b'sunders, u. s. w. Diese Erscheinung kann verwendet werden in „Siegfrieds Schwert" von Uhland bei dem Satze: Siegfried den Hammer wohl schwingen kunnt. Mundartliche Formen bringen das Wort kunnt den Kindern näher als die bloße Bemerkung, es sei eine alte Form für komt'. Auf die Ursache des Wechsels von o und u kann die Volksschule nicht eingehen. — Der Sinn des Eigenschaftswortes hehr wird den sauerländischen Kindern am besten im Anschluß an das davon abgeleitete Hauptwort Herr klar gemacht, weil dieses im Sauerland, dem südlichen Teil des Regierungsbezirks Arnsberg, noch einen langen Vokal besitzt. — Wenn in einer mecklenburgischen Schule Goethes Legende vom Hufeisen gelesen wird, so erfordert in dem Satz „Sah etwas blinken auf der Straß, das ein zerbrochen Hufeisen was" die alte Form was für heutiges war keine besondere Betrachtung, weil sie im Niederdeutschen neben war noch im Gebrauch ist.

Die Verschiedenheiten der mundartlichen und schriftdeutschen Aussprache legen die Frage nahe, „ob es nicht zur Erzielung einer dialektfreien Aussprache rätlich sei, beim Elementarunterricht in der deutschen Sprache die nötigen phonetischen Weisungen zu erteilen" (Stracks Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, 1888, S. 205). Sie wird von manchen Schulmännern bejaht, so von Hessel in seiner Mädchenschule (1895, Nr. 6) in dem Aufsatz über „die Pflege eines guten Vortrags für die deutsche Poesie und Prosa". Andere verwerfen phonetische Belehrungen und suchen eine gute Aussprache in der Schule hauptsächlich auf empirischem Wege zu erlangen, z. B. der schon erwähnte Krumbach in den Vorbemerkungen zu seinen Sprechübungen (S. XXV). Das Ausmessen, die Laute ihrer Sprache nach den

Digitized by Google

Weisungen der Phonetik zu erzeugen, bringt die Kinder in die Lage, den Lehrer und sein Thun gerade so verwundert zu betrachten, wie die Bauern ihren Schulmeister Ageſel im ſechſten Kapitel von Immermanns Münchhauſen, als er ſich bemühte, den „Urlaut J“ nach den Winken des neuen Lehrbuchs hervorzubringen. Gewiß darf der Lehrer in einzelnen Fällen auf die geeignete Mundſtellung und Zungenlage hinweiſen; aber im allgemeinen muß doch eine richtige Ausſprache in der Volksſchule durch gutes Vor- und Nachſprechen gelehrt und gelernt werden. Bei einzelnen Lauten, wo das nur ſchwer oder gar nicht geſchehen kann, helfen auch phonetiſche Belehrungen nichts. So iſt es z. B. bei dem häßlichen Zäpfchen-r, das in einzelnen Gegenden als gurgelnder Laut auftritt, oder bei dem velaren ch (Ach-Laut) der Schweizer ſtatt des palatalen ch (Ich-Lauts). Der Kampf dagegen vergeudet viel koſtbare Zeit und iſt in den meiſten Fällen doch vergeblich. Hierher gehört auch die Ausſprache der ſtimmhaften Verſchlußlaute b, d und g und des ſtimmhaften Reibelauts ſ. Bekanntlich haben dieſe ihre Stimmhaftigkeit auf ober- und mitteldeutſchem Gebiete verloren und nur in Niederdeutſchland bewahrt. Nun verlangen aber manche die ſtimmhafte Ausſprache dieſer Konſonanten auch in Ober- und Mitteldeutſchland, z. B. Bietor auf Seite 24 ſeines Schriftchens: Wie iſt die Ausſprache des Deutſchen zu lehren? (Marburg, 1893). Ich halte dieſe Forderung den Mittel- und Oberdeutſchen gegenüber für unbillig. Erreicht könnte ſie ja bisweilen werden, aber mit welchen Opfern an Zeit und Mühe! Iſt die Stimmhaftigkeit dieſer Laute in der Volksſchule ſo viel wert? Wir wollen zufrieden ſein, wenn unſere hochdeutſchen Schüler b und p, d und t, g und k, ſ und ß ihrer Stärke nach unterſcheiden. Außerdem macht ſich gegen jene Forderung in Süd- und Mitteldeutſchland auch ein ſprachgeſchichtlicher Grund geltend, den Carl Franke in einer Beſprechung von Hermann Schmolkes Regeln über die deutſche Ausſprache hervorhebt (Lyons Zeitſchrift f. d. d. U., 1894, S. 269).

Damit ſind wir ſchon auf ein verwandtes Gebiet gekommen, auf die Frage nach einer einheitlichen Ausſprache des Schriftdeutſchen in der Schule. Iſt eine ſolche erſtrebenswert? In vielen Punkten gewiß, d. h. da, wo ſich die überwiegende Mehrheit der Deutſchen allmählich geeinigt hat. Hier muß ſich natürlich die Schule dem allgemeinen Sprachgebrauch anſchließen und den mundartlichen Beſtrebungen, wenn ſie davon abweichen, entgegenwirken. Minderheiten, die im Rückgange begriffen ſind, dürfen nicht den Ausſchlag geben. So hat ſich das ſchwäbiſche Kind in der Schule ſein inlautendes ſchp und ſein in- und auslautendes ſcht in Haſchpel, bürſchten und ſeſcht abzugewöhnen und ſp und ſt zu ſprechen, während umgekehrt in hannoverſchen Schulen das anlautende ſ-p und ſ-t in ſpitz und ſtehlen nicht zu dulden, ſondern ſchp und ſcht zu verlangen iſt, von der nordweſt-niederdeutſchen Ausſprache Slofſer, ſmal, ſneiden, Swager gar nicht zu reden. In einzelnen Punkten aber iſt bis heute keine nationale Einheit in der Ausſprache erreicht worden, wenn ſie auch manchem im Intereſſe der Allgemeinheit als wünſchenswert erſcheint. Wo ſolche Schwankungen beſtehen, da darf die Mundart auch in der Schule in ihr Recht treten. Ich erinnere nur an g und e. Bezüglich des g beſteht nur im Anlaut Übereinſtimmung, d. h. es wird hier in der Schriftſprache allgemein als ſchwacher Verſchlußlaut verlangt und geſprochen. Die in vielen Gegenden Norddeutſchlands, z. B. bei Berlin, übliche Ausſprache des anlautenden g als j (jut, Jans) darf ſich ebenſowenig geltend machen wie zwiſchen Naab und Pleiße die Ausſprache des anlautenden j als g (gung = jung, Gaur = Jahr). Im In- und Auslaut aber herrſcht in Nieder- und Mitteldeutſchland beim Gebrauch der Schriftſprache der Reibelaut, auf alemanniſchem und bayeriſchem Gebiete der Verſchlußlaut vor. Da laſſe der Lehrer dem Schüler die Freiheit, das in- und auslautende g nach ſeiner Mundart entweder als Verſchluß- oder als Reibelaut auszuſprechen (die mundartliche Ausſprache des inlautenden g als j kommt nicht in Betracht). Ähnlich verhält es ſich mit der Ausſprache des e. Es beſteht durchaus nicht in allen Fällen eine giltige Regel, ob es offen oder geſchloſſen zu ſprechen ſei. Wohl darf man in Wörtern wie Mädchen und quälen kein geſchloſſenes e ſprechen laſſen, wie es manche niederdeutſche Mundarten thun, ebenſowenig in ehrlich und Seele ein ä, wie es bei Stuttgart geſchieht; aber in anderen Wörtern wie nehmen und Regen ſchwankt der ſchriftdeutſche Gebrauch zwiſchen e und ä. Während das Mittelhochdeutſche zwiſchen geſchloſſenem e (e) und offenem e (ę) unterſchied, hat das Neuhochdeutſche beide in vielen Fällen zuſammengeworfen. So

Digitized by Google

lange hierin keine Einigkeit erlangt ist, lasse die Schule die Kinder die zweifelhaften Wörter nach der Überlieferung ihrer Gegend sprechen, entweder mit offenem oder geschlossenem e.

Als berechtigte Eigentümlichkeit darf auch die sog. Satzmelodie der einzelnen Landschaft den Einheitsbestrebungen nicht ganz zum Opfer fallen, wenn sie auch hie und da etwas gemäßigt werden muß. Jede Gegend hat ja ihren besonderen Ton. Der Mitteldeutsche, besonders der meißnische Sachse und der Rheinländer, läßt beim Sprechen ein gemütliches Singen hören. Der Norddeutsche hebt ein Wort des Satzes mit Schärfe und Wucht plötzlich in die Höhe. Das ist dem Süddeutschen zuwider; er liebt gegen das Ende des Satzes einen eigentümlichen Tonfall. Da die Satzmelodie jedem Volksstamm eigen ist und mit seinem Naturell zusammenhängt, wäre ein unerbittlicher Kampf dagegen unklug, aber auch unnütz. Wohl läßt sich die harte norddeutsche Satzbetonung, die manche in der Schule wünschen, mit Willenskraft und Ausdauer auch in mittel- und süddeutschen Volksschulen durchführen. Aber was wäre damit gewonnen? Sie hält doch nur, so lange der Unterricht dauert. Der Schüler empfindet sie als etwas Aufgedrungenes und wirft sie bei der ersten besten Gelegenheit als Ballast wieder ab, um zu seiner eigenen Betonung zurückzukehren. Denn es ist wahr, was Rudolf Hildebrand sagt (Lyons Zeitschrift f. d. d. U. VII, S. 54): „Am dauerhaftesten ist übrigens die angeborene heimische Melodie der Sprache, die ja der Niederschrift sich völlig versagt und doch der Rede ihre eigenste Färbung giebt." Darum fasse man sie im Unterrichte nie mit rauher Hand an. Nach meiner Ansicht ist es kein Schade, sondern ein Vorteil für die geistige und sittliche Entwickelung des Schülers, wenn auch seine Satzbetonung in den örtlichen Anklängen eine Heimat hat. Wenn August Schleicher (Die deutsche Sprache, 1869, S. 161) sagt: „Nichts ist lächerlicher als das Streben, die angestammte Mundart völlig verbergen zu wollen", so schließt er damit die Satzmelodie nicht aus. Derselben Ansicht ist Rudolf von Raumer (vergl. darüber Adolf Socin: Schriftsprache und Dialekte im Deutschen, Heilbronn, 1888, S. 485). Daher gelte auch für die Volksschule die Regel, die Krumbach in seinen Sprechübungen (S. XXXIV) aufstellt: „Sprich, wie du in guter, gebildeter Gesellschaft sprechen hörst, mit lokalen Anklängen, dem individuellen Tone deiner Landschaft gemäß, zwanglos und natürlich, doch ohne nachlässig, geschweige denn vulgär zu sein!" Dann wird von selbst jener häßliche Schulton weichen, über den so viel geklagt wird, und der nach meiner Meinung seinen Hauptgrund darin hat, daß man sich zu wenig an den heimischen Satzton anschließt, der meistens nicht nur logisch ist, sondern auch tiefere Gemütsstimmungen fein zu unterscheiden weiß.

Eine andere Stellung muß die Schule in vielen Fällen der mundartlichen Wortbetonung gegenüber einnehmen; denn auch hier stimmt die Mundart nicht immer mit der Schriftsprache überein. Wohl giebt es auch da Schwankungen. So betont in manchen Fremd- und Lehnwörtern der Norddeutsche, um die Herkunft des Wortes mehr zu bezeichnen, die letzte Silbe; der Süddeutsche dagegen hebt nach dem allgemeinen deutschen Betonungsgesetz die erste Silbe hervor (Büreau, Musik, Papagei, violett u. s. w.). Ähnlich ist es bei einigen Vornamen z. B. bei Georg und Luise. Hier lasse der Unterricht der mundartlichen Betonung ihr Recht. Auch in einigen rein deutschen Wörtern, in denen die Betonung schwankt, soll der Schüler betonen dürfen, wie er es aus seiner Mundart und deren Gesetzen gewohnt ist, z. B. bei allerhand, auferstehen, lutherisch, offenbaren, ungefähr, vollkommen, vortrefflich, Wachholder. Aber in anderen Fällen muß die Schule der mundartlichen Wortbetonung entgegentreten, weil diese nicht dem herrschenden Sprachgebrauch entspricht. Einige Beispiele mögen das zeigen. Im ganzen Elsaß betont man von vielen biblischen Namen die erste statt der zweiten Silbe (Elias, Maria). Umgekehrt legt der Oberelsässer bei einigen deutschen Zusammensetzungen den Ton auf den zweiten Teil, z. B. in Mittag, bei Colmar auch in Wildsau und Sauerkraut. Diese Erscheinung trifft man auch in anderen Gegenden an. So betont den zweiten Teil der Zusammensetzung der Schweizer in Unterricht, der Ulmer in Stadtmauer, der Gladbacher in Kirchenthür, der Mecklenburger in Großherzog, der Rheinländer in Bürgermeister, der Wuppertaler in vorsichtig und aufrichtig. In der Leipziger Gegend ist lebendig infolge der Betonung der ersten Silbe zu lähmdg eingeschrumpft. Die Kinder haben daher die Neigung, von lebendig die erste Silbe zu betonen, wie in lebend. Diese Betonung entspricht zwar vollständig dem deutschen Betonungsgesetz und war bis ins 18. Jahrhundert

Digitized by Google

hinein üblich. Sie steht aber heute im Gegensatz zu der schriftdeutschen Betonung und muß daher in der Schule bekämpft werden. In manchen Gegenden Norddeutschlands betont man zwar in Altar und barmherzig, dem herrschenden Sprachgebrauch entgegen, die erste Silbe; sonst hat man aber im Norden die Neigung, die zweite oder dritte Silbe zu viel hervorzuheben. So haben z. B. in Oldenburg die Wörter Adler, Diener, Kellner auf der zweiten Silbe einen viel zu starken Ton (vergl. Johannes Renatus: Spaziergang durch die Sprache, Bautzen 1893, S. 17). Oberschlesische Schüler zeigen infolge des polnischen Einflusses die Neigung, mehrsilbige Wörter auf der vorletzten Silbe zu betonen.

Die allgemeine Sprachpflege im Gesamtunterricht hat neben dem Lautstande auch noch den Wortschatz besonders zu berücksichtigen. Und hierin weicht die Mundart von der Schriftsprache oft bedeutend ab, besonders in Oberdeutschland (vergl. darüber Friedrich Kluge: Von Luther bis Lessing, Straßburg, 1888, S. 76 ff.). Hauptsächlich deswegen fordern manche Pädagogen, daß die Schulsprache in den unteren Klassen die Mundart sei und daß der Unterricht erst später zur Schriftsprache überleite, wenn diese bei den Schülern ein größeres Verständnis findet. Dafür treten besonders schweizerische Schulmänner ein, z. B. H. Herzog in der Einleitung (S. X) zu seiner Methodisch-praktischen Anleitung zu deutschen Stilübungen (Aarau, 3. Aufl. 1879, 1. Teil), Heß in seinen Grundsätzen für den Unterricht in den Primarschulen (Basel, 1884, S. 12) und der Anonymus St. in Nr. 7 der Schweizerischen Lehrerzeitung 1891. Die Schweizer verstehen sich überhaupt nur mit Widerstreben dazu, daß die Schriftsprache Schulsprache sein soll. Es ist wohl aus dem Herzen der meisten gesprochen, was der Basler Gelehrte Karl Rudolf Hagenbach im Jahre 1860 sagte: „In den Schulen soll zwar hochdeutsch geredet werden; aber wo beide, Lehrer und Schüler, durch die Mundart zusammengewachsen sind, da will es manchem fast grausam erscheinen, dieses zähe und darum auch feste Band künstlich zu lösen“ (Adolf Socin, a. a. O., S. 508). Auch in Niederdeutschland tritt dieser Gedanke zutage. So trat im Oktober 1894 die 25. Hauptversammlung des Landes-Lehrervereins in Mecklenburg-Schwerin den Ausführungen seines Mitgliedes Peters bei, der in seinem Vortrage „Welche Stellung muß das Plattdeutsche im Unterricht unserer Volksschule einnehmen?“ die Mundart nicht nur als wirksames Hilfsmittel im Unterricht bezeichnete, sondern sie auf der untersten Stufe auch als Umgangs- und Verkehrssprache zwischen Lehrer und Schüler gelten lassen will, um erst nach und nach den plattdeutschen Sprachschatz der Kinder zu verhochdeutschen (vergl. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Leipzig 1894, Nr. 43). Ich halte auch im Süden und Norden des deutschen Sprachgebiets den Gebrauch der Schriftsprache als Unterrichtssprache vom ersten Schulbesuch an für unbedenklich. „Daß aber der Lehrer in niederdeutschen Schulen mit seinen A-B-C-Schützen anfangs sein Plattdütsch sprechen muß, wie der Schweizer von Bueb, Thierli und Dübli, der Rheinländer vom Hüüsche, flüßelig und Böömchen, der Schwabe von seinem Weinle und Würschtle u. a. m., das ändert an dieser Forderung nicht das geringste“ (Krumbach a. a. O., S. XXX). Die ersten paar Stunden mag der Lehrer wohl in der Mundart der Schüler reden (wenn er's kann) und reden lassen. Das geben sogar solche zu, die sonst nicht viel von der Mundart in der Schule wissen wollen, z. B. K. Bormann in seiner Pädagogik für Volksschullehrer (Berlin, 3. Aufl. 1879, S. 211). Wenn aber diese Vorbereitungszeit vorüber ist und der eigentliche Unterricht beginnt, so soll auch die Schriftsprache in ihr wohl begründetes Recht treten. Nur darf sie nicht wie eine fremde Sprache gelehrt werden, sondern der Unterricht muß sie fortlaufend in Beziehung zu der Mundart setzen, indem er den fremden Wortschatz womöglich durch ihre Vermittelung einführt und indem er sich eines volkstümlichen Schriftdeutsch bedient.

Ein Teil des fremden schriftsprachlichen Wortschatzes wird mit den neuen Begriffen im Unterricht dem Schüler unmittelbar dargeboten und durch mannigfaltige Verwendung seinem schriftdeutschen Wortschatze einverleibt. Wenn aber dem Schüler die Dinge bekannt und nur die schriftdeutschen Formen fremd sind, so ist zur Einführung in ihre Kenntnis oft die Vermittelung der Mundart erforderlich. Die einfachste und zweckmäßigste Übung dazu ist ohne Zweifel die Übersetzung des schriftdeutschen Wortes oder Satzes durch den entsprechenden mundartlichen Ausdruck, gerade wie die ersten Nachdrucke der lutherischen Bibelübersetzung dem Oberdeutschen den mitteldeutschen Wortschatz durch Glossare beibrachten. Da wird das neue Gefäß mit dem bekannten

Digitized by Google

Inhalt gefüllt. Auch mundartliche Fremdwörter können auf diese Weise verwendet werden, besonders in romanischen, dänischen und polnischen Grenzgebieten. Die Einführung neuer Wörter muß namentlich auf der Unterstufe an der Hand der Mundart langsam und planmäßig geschehen. Bei geschichtlichen Stoffen, die der Lehrer frei vorträgt, kann sie durch eine Art Vorübersetzung vermittelt werden, d. h. der Lehrer wendet zuerst das heimische Wort an und bahnt dadurch dem nachfolgenden fremden den Weg. Auf solche Weise wird dieses unvermerkt mit dem richtigen Inhalt gefüllt, gleichsam „in das warme Nest des Verständnisses gelegt." Natürlich soll dem Schüler der Gebrauch beider Ausdrücke erlaubt sein. Ernst Linde (Die Muttersprache im Elementarunterricht, Leipzig 1891, S. 44) führt diese Vorübersetzung als eins der sieben Mittel auf, die dem Lehrer auf der Unterstufe für die Veranschaulichung des Sprachinhaltes zu Gebote stehen. Sie ist soviel als möglich zu gebrauchen, einmal weil sie Mißverständnisse von vornherein verhütet, sodann weil sie sich an die naturgemäße Sprachbildung des Lebens anschließt. Eine Gefahr für das Verständnis des Schriftdeutschen birgt aber die Beziehung auf die Mundart doch in sich. Es giebt nämlich mundartliche Wörter, die mit schriftdeutschen ungefähr gleich lauten, aber einen andern Sinn haben. So versteht z. B. der Oldenburger unter einem Wicht ein Mädchen, der Elsässer unter einem Helm den Stiel einer Axt, der Schweizer unter losen horchen; und dem Alemannen überhaupt hat schmollen die Bedeutung von lächeln oder schmunzeln. Der Lehrer muß solchen Wörtern in der Mundart seines Wirkungsortes besondere Aufmerksamkeit schenken, um einer falschen Auffassung im Unterrichte rechtzeitig vorzubeugen.

Eine Brücke zwischen dem Wortschatze der Mundart und dem der Schriftsprache wird auch durch die Volkstümlichkeit der Schulsprache geschlagen. Wie unsere besten Schriftsteller je und je aus der Volkssprache geschöpft und dadurch die Schriftsprache bereichert und belebt haben, so muß sich auch der Lehrer an die Mundart seines Wirkungsortes anschließen. An dem Einflusse volkstümlich geschriebener Bücher und Zeitschriften möge er den Wert einer solchen Sprache auch für die Schule erkennen. Volkstümlich muß die Unterrichtssprache besonders auf der unteren Stufe sein. Sie soll der unvollkommenen Sprache der Kleinen auch im Wortschatze Rechnung tragen und sich nicht in vornehmen und abstrakten Ausdrücken ergehen, die den Schüler kalt und leer lassen, sondern sie soll auch Wörter und Wendungen der Mundart in schriftdeutschem Gewande gebrauchen und dulden. Warum sollte man in Süddeutschland z. B. nicht sagen dürfen: Auffahrt statt Himmelfahrt, eine Straße besetzen statt pflastern, die Sense dengeln statt scharf hämmern, Gutthat statt Wohlthat, Hafner statt Töpfner, Morgenessen statt Frühstück, herzhaft statt mutig, Imme statt Biene, lüpfen statt heben, Schabe statt Motte, rüsten statt bereiten, Weibel statt Polizeidiener, zweigen statt pfropfen? Solche Ausdrücke braucht ja der Unterricht nicht gerade zu pflegen; aber er soll ihnen auch das Schulzimmer nicht verschließen. Auch auf der Mittel- und Oberstufe soll dieser Grundsatz gelten; auch da wird der Unterricht die Ausdrücke anfangen, dankbar, Nachen, Samstag, Tischler, wenigstens und zeigen verwenden, wo der Schüler sie kennt, aber nicht die diesem fremden Wörter beginnen, erkenntlich, Waidling, Sonnabend, Schreiner, mindestens und weisen. In Leipzig wird er klingeln und in München schellen, in Norddeutschland Teich und in Süddeutschland Weiher, in Norddeutschland Schlächter, in Mitteldeutschland Fleischer und in Süddeutschland Metzger sagen, nicht umgekehrt. Das hindert natürlich nicht, daß auch die fremden Ausdrücke durch die Schriftsprache gelegentlich bekannt gemacht werden; aber in der Unterrichtssprache sollen die volkstümlichen den Vorzug haben. Sie vermindern den Abstand zwischen Mundart und Schriftsprache und machen diese den Schülern herzlicher und lieber und ihren Gebrauch leichter und anmutiger. Durch sie kann die schriftdeutsche Rede des Lehrers und der Schüler nur gewinnen an Leben und Kraft, an Frische und Ursprünglichkeit. — Doch auch hier liegt eine Gefahr nahe, die nämlich, in der Schule mundartliche Ausdrücke zu benutzen und zu dulden, welche die Schriftsprache gar nicht verwendet oder die den Beigeschmack des Unedeln haben. Wörter der ersteren Art wie etwa klepfen = knallen, letz = falsch und Strähl = Kamm sind rechte Provinzialismen, für die, wie Wustmann sagt (Allerhand Sprachdummheiten, S. 116), in der guten Schriftsprache kein Raum ist, mögen sie nun aus Hannover, aus Holstein, aus Berlin oder sonst woher stammen. Auch unedle Ausdrücke, wie bescheißen für betrügen, dreckig für

Digitized by Google

schmutzig, Keile für Prügel, darf die Schule nicht verwenden. Wenn sie auch im Volksleben lange nicht den derben Sinn in sich bergen wie in der Schriftsprache, so gehören sie doch nicht in die Schule. Hier muß alles fern gehalten werden, was auch nur den Schein des Gemeinen hat.

Noch bleibt die Beantwortung der Frage übrig, ob in der Schule, abgesehen von der ersten Zeit und obwohl die Schriftsprache Schulsprache ist, die Mundart auch bisweilen in ganzen Sätzen gesprochen werden darf. Hier ist zwischen den Schülern und dem Lehrer zu unterscheiden. Dürfen die Kinder manchmal in ihrer Mundart sprechen? Als Regel nicht, nur ausnahmsweise. Selbstverständlich ist es, daß sie die einzelnen Wörter, Wendungen und Sätze, die der Unterricht aus der Mundart berücksichtigt, auch ganz mundartlich sagen sollen. Aber auch zusammenhängende Satzreihen können sie hie und da vortragen, besonders die Kleinen der Unterstufe. In manchen Fällen muntere sie der Lehrer gerade dazu auf, etwa wenn sie sich bei Erzählungen und Beschreibungen nicht schriftdeutsch ausdrücken können. Eine Übertragung des Mundartlichen ist dann mitunter am Platze, aber nicht immer. Das wirkt befreiend und ermutigend auf die Schüler. Da leuchten ihre Augen, da wird ihr Herz voll und weit, da legen sie die Scheue ab und schöpfen Mut und Vertrauen. Auf dem Schulhofe bei Spiel und Sprung sollen sie sich ganz ihrer Mundart bedienen dürfen, namentlich wenn sie heimische Spiele treiben, einander Rätsel aufgeben, volkstümliche Reime und Lieder sagen. Und daß der Lehrer ihnen nicht gebietet, außerhalb der Schule schriftdeutsch zu reden, das versteht sich von selbst. Eine solche Forderung wäre nicht nur ein Unrecht gegen die Mundart im Leben des Volks, sie würde auch vom Unverstand und von der Kurzsichtigkeit ihres Urhebers zeugen. Daß die Kinder einer solchen Forderung nicht nachkommen, kann man ihnen nicht verargen; es ist ein Glück. — Darf der Lehrer im Unterrichte die Mundart gebrauchen? Selbstverständlich da, wo er sie als Unterrichtsmittel benutzt, wo er den Kindern etwas leicht verständlich machen will, was durch die Schriftsprache schwer oder unmöglich wäre, wo er ihnen näher treten will. Rudolf Hildebrand hat in seinem Buche Vom deutschen Sprachunterricht, S. 15, an einem Beispiele gezeigt, wie das geradezu notwendig ist, um heimischen Gefühlen und Vorstellungen die Lebenswahrheit zu bewahren, um so quellen zu lassen „die rechte Bildung, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden, durch die der Saft nachströmt“. Dadurch wird die Mundart mit der ganzen Wirklichkeit auf einen höheren Platz gestellt, mit einem verklärenden Licht umgeben. Sonst soll sich der Lehrer in der Schule der Schriftsprache bedienen. Das ist ja die Bildungssprache, die die Schüler lernen sollen und worin er ihnen vorbildlich sein soll. Aber im Verkehr außerhalb der Schule mag der Lehrer mit den Schülern und ihren Anverwandten ruhig in ihrer Mundart reden. Er tritt ihnen da menschlich näher und lernt sie besser beurteilen. Die Meinung, die man hie und da äußern hört, daß der Lehrer durch den Gebrauch der Mundart in den Augen seiner Schüler und des Volkes sinkt, ist gänzlich grundlos. Nur hüte er sich in und außer der Schule vor einem Gemisch von Mundart und Schriftsprache. Ein solches Zwitterding — Messingisch nennt's der Niederdeutsche — würde auf die Schüler nur nachteilig einwirken und den Lehrer im Volke lächerlich machen. Und nur in diesem Sinne ist H. Osthoffs Urteil (a. a. O., S. 10) zu verstehen: „Dennoch handelt der deutsche Schulmeister auch heute noch in keiner Weise unrecht, sondern übt seine Pflicht aus, wenn er in der Weise der Opitz und Gottsched auf Reinigkeit der Schriftsprache hält, wenn er darüber wacht, daß die Grenzen zwischen dieser und der Volkssprache sich nicht verwischt.“

4. Die Mundart im besondern Sprachunterrichte. Doch die Berücksichtigung des mundartlichen Lautstandes und Wortschatzes in der allgemeinen Sprachpflege genügt nicht. Neben ihr ist ein besonderer Sprachunterricht nötig, in welchem die fördernden und hemmenden Einflüsse der Mundart noch mehr beachtet werden müssen, und zwar nach den drei Richtungen, welche die Ziele des besondern deutschen Unterrichts bestimmen, nämlich in der Lektüre, der Grammatik und der Stilbildung.

Für die Lektüre in der Volksschule wird das Schrifttum, abgesehen von der biblischen Geschichte und der Schülerbibliothek, hauptsächlich durch das Lesebuch vertreten. Daher sind an das Volksschullesebuch, wenn es den Zwecken der Lektüre genügen soll, nach Inhalt und Form hohe Anforderungen zu stellen, wie sie Georg Heydner in seiner Schrift: Das Lesebuch in der Volksschule (Nürnberg, 1891) so meisterhaft dargelegt hat. Hier geht uns nur eine

Digitized by Google

an: Das Lesebuch soll nicht nur Stoffe aus dem heimatlichen Natur- und Menschenleben bringen; die Sprache des Lesebuchs soll auch von einem volkstümlichen Hauch durchweht sein. Diese Forderung kann am besten erfüllt werden, wenn es für ein engeres Gebiet bestimmt ist. Aber auch wenn sich sein Inhalt auf eine größere Landschaft erstreckt, können die volkstümlichen Dichter und Schriftsteller und damit zugleich die Volkssprache berücksichtigt werden, so in der Schweiz z. B. Jeremias Gotthelfs Erzählungen im Kanton Bern, Joachims Dorfgeschichten im Kanton Solothurn. Es bereitet den Schülern große Freude und macht ihnen das Lesestück und seinen Verfasser noch einmal so lieb, wenn sie darin volkstümlichen Wörtern und Redensarten als alten Bekannten begegnen, etwa in Reinicks Sonntags am Rhein dem Wörtchen gelt (Du Schifflein, gelt, das fährt sich gut in all die Luft hinein), oder in Hebels Gehceltem Patienten der Redensart: er aß wie ein Drescher. — In erhöhtem Maße muß die Berücksichtigung der volkstümlichen Sprache auch für die Fibel gefordert werden. Da ihr Hauptzweck das Lesen- und Schreibenlernen ist, sollte jede andere Schwierigkeit darin vermieden sein, besonders am Anfange. Darum wäre es zweckmäßig, daß sie meistens nur solche Wörter enthielte, die das Kind versteht, d. h. die in schriftdeutscher Form seinem heimischen Wortschatz entnommen und zugleich in der Schriftsprache gebräuchlich sind, also nur im Lautstande von der Mundart abweichen. Wenn die Verfasser von Fibeln bei der Wahl der Wörter neben der Lese- und Schreibschwierigkeit darauf mehr sähen, würden sie dem Lehrer viele Zeit und Mühe sparen. Die Kinder haben im ersten Schuljahre mit der lautlichen Übertragung noch so viel zu kämpfen, daß ihr Wortschatz nur sehr selten erweitert werden darf. Auch das erste Lesebuch (für das zweite Schuljahr) sollte mit Rücksicht auf die noch mangelhafte Lesefertigkeit neue Wörter nur sparsam und vorsichtig einführen und dafür mehr volkstümliche verwenden. Aber in der Fibel und im ersten Lesebuch ganze mundartliche Sätze und Stücke zu bringen, wie es Burgwardt gethan hat, das halte ich für verfehlt, dazu fehlt den Kleinen noch die Übung im Lesen.

Doch sollten die Lesebücher für ältere Schüler einzelne mundartliche Stücke enthalten, d. h. geeignete Gedichte, Prosastücke, Sprichwörter, Kinderreime und Volksrätsel im Gewand der Mundart oder der Mundarten, für deren Gebiet die Lesebücher bestimmt sind. Die Befürchtung, daß dabei die Mundart zu einer widernatürlichen Bedeutung im Lesebuch gelange, wird zerstreut durch das große Übergewicht der schriftdeutschen Stücke und durch die Wichtigkeit der Schriftsprache überhaupt. Viele Lesebücher genügen dieser Forderung auch in gewissem Maße. Nur sollte darin noch mehr geschehen, wenn man auch nicht so weit gehen darf wie Philipp Wackernagel (vergl. Schluß), schon aus dem äußeren Grunde nicht, weil den Kindern das Lesen der Mundart schwerer fällt als das der Schriftsprache. Die mundartlichen Stücke müssen daher mit unserem gewöhnlichen Alphabet und mit enger Anlehnung an die schriftdeutsche Schreibung dargestellt werden. — In dem mundartlichen Schrifttum jeder Gegend werden sich geeignete Stücke finden lassen.*) Sie haben natürlich einen anderen Zweck als die schriftdeutschen, aber nicht etwa den, die Mundart zu pflegen. Auch die Förderung der Schriftsprache durch eine vergleichende Übersetzung kommt erst in zweiter Linie in Betracht. Ihr Hauptwert liegt darin, daß sie den Kindern ein Stück ihrer Heimat und ihres Volkstums vorführen und dadurch auf ihr Gemüt einwirken. Sie sollen den manchmal nur zu ernsten und würdevollen Schulbetrieb durch Wärme und Gemütlichkeit anregen und beleben und das Kind auch in der Schule zeitweise seine herzliche Munterkeit und Unbefangenheit finden lassen, um ihm dadurch in der Spannung des Unterrichts die Frische und Ursprünglichkeit seines Seelenlebens zurückzuzaubern; sie sollen ein wohlthuendes Gegengewicht bilden zu der formellen Umständlichkeit, dem Kahlen und Steifen, das die Schriftsprache oft für die Kinder des Volks hat; sie sollen der kränklichen Gedankenblässe unserer Schriftsprache gegenüber auf die Sinnlichkeit und Naturwahrheit im Ausdruck hinweisen. Und weil ihr Inhalt und ihre Sprachformen den Kindern etwas Liebes und Vertrautes darbieten und weil sie das Gebotene aus ihrer eigenen Erfahrung erleben, deshalb lassen diese Stücke die tiefsten und zartesten Saiten ihres Gemüts erklingen. Es ist ja der Geist des Stammes, der aus den mundartlichen Sprüchen,

*) Für das Elsaß habe ich dies gezeigt in dem Aufsatz: Die Mundart im Lesebuch der Volksschule, in der Elsaß-Lothringischen Lehrerzeitung, Zabern i. E., 1897, Nr. 20–22.

Digitized by Google

Liedern und Erzählungen zu ihnen redet. Und die Töne von der Harfe der Mundart sprechen das Herz des Volkes und seiner Kinder allemal tiefer und mächtiger an, als die wenn auch weicher und heller klingenden Saiten der Schriftsprache. „Dem Volke geht", wie Hebel in der Vorrede zu seinen alemannischen Gedichten sagt, „das Wahre, Gute und Schöne mit den heimischen und vertrauten Bildern lebendiger und wirksamer in die Seele." — Ihrem Zweck entsprechend soll auch ihre Behandlung sinnig und gemütvoll sein. Nur nicht durch vieles Reden verwässern, nur von selbst auf das Gemüt einwirken lassen! Eine Übersetzung in die Schriftsprache leistet der treffenden Wortwahl und dem schlichten Satzbau manchmal gute Dienste, namentlich bei Prosastücken; aber sie ist nicht immer angebracht. Sprichwörter führen ja leicht zur Schriftsprache hinüber und bilden oft den besten Untergrund zum Verständnis verwandter schriftdeutscher. Aber die Reime und Rätsel widerstreben einer solchen Übertragung. Ihr deutsches Gemüt, ihr harmloser Scherz kann nur in der Mundart leben und lachen. Auch bei den größeren Gedichten in der Volksprache darf die Herbeiziehung der Mundart nur vorsichtig geschehen, damit der poetische Duft nicht abgestreift werde. In größerem Maße muß die heimische Mundart der Kinder berücksichtigt werden. Gedichte und Prosastücke, die in einer anderen Mundart stehen, werden vom Lehrer in dieser vor-, von den Kindern aber in ihrer Sprache nachgelesen. Die eigene Mundart lesen die Kinder allein; denn sie legt ihnen das Wort ja auf die Zunge. Bei Sprichwörtern, Reimen und Rätseln, die immer nur einzeln betrachtet werden, treten die heimatlichen Veränderungen und Verwandten in ihr Recht.

Die Sprache des Lesebuchs soll nicht nur volkstümlich, sondern auch edel und gehoben sein. Zum Glück ist das kein Gegensatz. Für die Lektüre ergiebt sich die Notwendigkeit, manches neue Wort und manche unbekannte Wendung der Schriftsprache zu erklären und dem Wortschatz der Kinder zuzuführen, ähnlich wie durch die allgemeine Sprachpflege. Und bei solcher Worterklärung kann die Mundart oft gute Dienste leisten. Das Einfachste ist auch hier eine kurze Übersetzung oder Umschreibung mit Hilfe der Mundart, die gleichsam als Dolmetscher dient. Bisweilen wird der Sinn des schriftdeutschen Worts durch die Mundart entwickelt; denn wie diese dem Sprachforscher manchmal für die Abstammung eines schwer zu erklärenden Ausdrucks als Wegweiser dienen kann, so giebt sie auch dem Schüler hie und da die beste Handhabe zur Einführung in das Verständnis eines unklaren Worts. Wenn z. B. in Gustav Schwabs Gedicht Das Gewitter das Wort Urahne erklärt werden soll, so kann das im bayerischen Oberlande durch Herbeiziehung des Wortes Ahn oder Ahnl = Großmutter geschehen. Hebel läßt seinen Star von Segringen dem Lehrjungen Tolpatsch zurufen. Dieses Wort ist zwar im Elsaß nicht überall bekannt; aber durch seine Zerlegung können hier die Schüler die Bedeutung auf Grund der Mundart finden. Beide Bestandteile bestehen nämlich im Elsässischen getrennt in den Formen Dolle und Patschi. Ein Dolle ist ein dummer, ein Patschi ein unbehobelter Mensch. Daraus stellen sich die Kinder zusammen, daß Hebels Wort Tolpatsch einen dummen, unbehobelten Menschen bezeichnet. Aus Uhlands Schwäbischer Kunde soll den Kindern die Deutung nahe gebracht werden: Was Arbeit unser Held gemacht. In der Volksschule ist es nicht zweckmäßig, Arbeit als einen von was abhängigen Genitiv zu betrachten, obwohl in der Volksprache hie und da noch solche Genitive vorhanden sind, wie z. B. in der elsässischen Redensart: Was Teufels ist das? Einfacher und dem Sinn ganz entsprechend ist es, hinter was „für" einzuschieben. Und das ist bei Neu-Ruppin nicht einmal nötig, weil sich dort die Wendung an ähnliche volkstümliche Ausdrücke anlehnen läßt, z. B. Was ein schönes Haus = Was für ein schönes Haus! — Bei abstrakten Ausdrücken muß manchmal auf den sinnlichen Hintergrund zurückgegangen werden. Auch da kann die Mundart dann und wann verwertet werden, weil sie vielfach die sinnlichen Verhältnisse besser bewahrt hat als die Schriftsprache. So kann das Zeitwort hemmen auf rheinfränkischem Gebiete durch das Hauptwort Hamme erklärt werden. Dieses bedeutet in meiner Heimat im Kreis Weißenburg i. E. den steilen Abhang an einem Graben, einem Hohlweg oder einem Flußufer. Er bildet nicht nur für das Wasser ein Hinderniß, seitwärts zu fließen, sondern hält auch den Menschen auf, hinauf- oder hinunterzusteigen. So können die Schüler an Hamme erkennen, daß in hemmen der sinnliche Hintergrund des Hinderns oder Aufhaltens liegt. — Die Lektüre

Digitized by Google

soll aber nicht bloß das Verständnis unbekannter Ausdrücke erschließen. Im Anschluß an sie kann auch manchem Wort und mancher Wendung auf den Grund gesehen werden, deren heutigen Sinn die Schüler zwar erkennen, deren tiefere Bedeutung ihnen aber verborgen ist. „Die stete Mahnung: Was will dies Wort von Haus aus? ist eine Übung für das Denkvermögen, die dieses auf die dankbarste und denkbar beste Art beschäftigt, reizt und fesselt; und weiter: die es wie keine andere bildet und entwickelt; und endlich, die für den richtigen Gebrauch der Sprache von allererster Bedeutung ist“ (Werder: Vom Unterrichte in der Muttersprache, Basel 1878, S. 36). Auch da kann die Mundart manchmal helfen. Ein Ausdruck z. B., dessen Bedeutung jedermann kennt, dessen Abstammung der Mehrheit aber nicht bewußt ist (sonst würde man es mit ll schreiben), ist das Wort Faulenzer. Der zweite Teil kommt von einem alten, verlorenen Zeitwort, das in süddeutschen Mundarten noch in den Formen lienze, lienze, lonze, lünsche, luntsche u. s. w. fortlebt mit der Bedeutung: sich träge hinstrecken oder umhertreiben. Aus ihm kann man den Schülern den zweiten Teil von Faulenzer leicht erklären. Wenn der entstellten Form entzwei einmal auf den Grund gesehen werden soll, so giebt das Leipziger inzwee = in zwei Stücke den besten Fingerzeig dazu (vergl. R. Hildebrand, a. a. O. S. 93).

Auch im grammatischen Unterrichte will die Mundart beachtet sein, ja hier in hohem Grade. Die Ansicht Jakob Grimms in der Vorrede zur ersten Auflage seiner deutschen Grammatik (Göttingen, 1819, 1. Teil, S. IX), daß es eine Thorheit und eine unsägliche Pedanterie sei, die eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen, gilt heute als überwunden. Seit Rudolf von Raumer in seiner Geschichte der germanischen Philologie darauf hingewiesen hat, daß unsere neuhochdeutsche Schriftsprache kein reines Naturprodukt, sondern teilweise künstlich und mit Hilfe der Schrift entstanden, und daß die eigentliche Muttersprache des Schülers seine Mundart ist, seitdem hat man auch erkannt, daß die Schriftsprache erlernt werden kann und muß und daß grammatische Belehrungen um so notwendiger sind, je mehr sich Schriftsprache und Mundart in grammatischer Hinsicht unterscheiden. Nur dürfen sie nicht darin ihren Zweck haben, nach Becker und Wurst an der Sprache Logik treiben zu wollen. Es gilt heutzutage als allgemeiner Grundsatz, daß in die Sprachlehre der Volksschule hauptsächlich nur solche Partieen gehören, die der Sprachbildung der Schüler unmittelbaren Nutzen bringen. Sie muß also von System und Vollständigkeit ganz absehen und vorwiegend solche Gebiete berücksichtigen, wo das schriftdeutsche Sprachgefühl der Kinder unrichtig oder unsicher ist. Schwankungen und Unrichtigkeiten haben ihren Grund zum kleineren Teil in Schwankungen des schriftdeutschen Sprachgebrauchs (soweit sie in die Volksschule gehören), zum größeren Teil in der Verschiedenheit von Schriftsprache und Mundart. Das falsche und schwankende Sprachgefühl der Schüler bekundet sich natürlich in ihren sprachlichen Leistungen. Die Herbart-Zillersche Schule schließt die grammatischen (und orthographischen) Belehrungen und Übungen weder an aufgestellte Mustersätze (wie Becker und Wurst), noch an den Text des Lesestücks (wie Kellner und Otto), sondern an die Aufsätze der Schüler an. Dieses Gebiet scheint mir aber zu eng zu sein; denn wenn auch das grammatische Bedürfnis, das der Unterricht vorbeugend oder berichtigend befriedigen muß, sich vielfach an den Aufsätzen zeigt, so macht es sich doch nicht bei ihnen allein geltend, sondern auch in der mündlichen Redeweise der Schüler. Darum soll der Lehrer auf Grund seiner allgemeinen Kenntnis des schriftdeutschen Sprachgebrauchs und seiner besonderen Kenntnis der Mundart seines Wirkungsortes die Stoffe zusammenstellen, in denen sich das Sprachgefühl bei der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksweise als falsch oder unsicher erweist, und sie infolge unterrichtlicher Anlässe, mit Verzichtleistung auf jedes System, zum Gegenstand der Belehrung und der Übung machen, um so das falsche Sprachgefühl zu berichtigen und das unsichere zum Sprachbewußtsein zu erheben.

Hierbei erweisen sich die grammatischen Gegensätze zwischen Mundart und Schriftsprache als die hauptsächlichste Fehlerquelle und daher auch die wichtigste Quelle, woraus die Volksschule ihren grammatischen Stoff schöpfen soll. Aber von dieser Quelle ist in den meisten der unzähligen Sprachlehren und Sprachschulen, die der Volksschule den grammatischen Stoff zurecht schneiden und mundgerecht machen, wenig oder gar nichts zu verspüren. Und doch haben auch früher schon verschiedene Schulmänner in treffenden Worten

Digitized by Google

darauf hingewiesen, so 1865 Haug und Hoos in ihrer Schrift: Die Grammatik in der Volksschule, 1873 Schumacher in J. Allekers Volksschule (S. 329 ff.), 1886 Albert Richter in der 2. Auflage seines Schriftchens: Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Aber da spukt trotz theoretischer Ableugnung noch immer das liebe System und die Abstraktion der Wurstschen Sprachdenklehre. Nur wenige grammatische Übungsbücher machen eine rühmliche Ausnahme, so für die Schweiz Johannes Meyers Deutsches Sprachbuch für höhere alemannische Volksschulen (Schaffhausen, 1866) und H. Utzingers Lehr- und Übungsbuch für Sekundarschulen (1877), für das Elsaß Haugs Grammatische Übungen (Freiburg i. Br., 1872, neue Ausg. von Lippert), für Mitteldeutschland das zweite der beiden Schülerhefte: Sprich lautrein und richtig! von Krumbach (Leipzig, 1893), für Niederdeutschland F. Wiggers Hochdeutsche Grammatik mit Rücksicht auf die plattdeutsche Mundart zunächst für mecklenburgische Schulen (Schwerin, 1859), A. Janßens Hochdeutsche Sprachlehre für unsere plattdeutschen Kinder (Varel, 1894) und L. Links Sprachstoffe zur Einübung der abhängigen Fälle (Mettmann, 1895). Daß solche Übungsbücher, die ja immer für weitere Gebiete bearbeitet sind, in Auswahl und Behandlung des mundartlichen Stoffes für den Lehrer nicht bindend sein, sondern ihm nur Winke geben können, das versteht sich von selbst. Die Eigenart der Mundart seines Wirkungsorts liefert ihm den Stoff, und die Bedürfnisse des Unterrichts bestimmen dessen Behandlung. Und solchen Stoff bietet jede Mundart in Fülle dar; denn überall sind die grammatischen Gegensätze groß und zahlreich. Nur einige springende Punkte seien angedeutet. Was nützt es, bei der Wortbildung die Wurzeln, Stämme und Sproßformen unterscheiden zu lassen, die Hauptwörter mit der Vorsilbe Ur und die Eigenschaftswörter mit der Nachsilbe sam zu erklären und zusammenzustellen? Gewiß kann der Lehrer auch die eigentliche Bedeutung der einen oder anderen Ableitungssilbe besprechen, etwa nach R. Hildebrands Vorgange (a. a. O., S. 90 u. 91) zeigen, wie sich häufig den Begriff der Ähnlichkeit in sich schließt. Aber es muß auch bei der Wortbildung in der Volksschule der Grundsatz gelten, mehr in der Sprache als über sie sprechen zu lassen. Und darum ist es zweckmäßig, auf die Bildungen einzugehen, die sich in der Mundart und der Schriftsprache unterscheiden und dem Schüler daher Schwierigkeiten bereiten, also z. B. die schriftdeutschen Zeitwörter mit der Vorsilbe er und zer bilden zu lassen (erzählen, zerreißen), da wo die Mundart für beide Silben ver sagt, oder in bestimmten Ausdrücken die Endung end des adjektivischen ersten Mittelworts zu üben, wenn die Mundart ig dafür setzt (ein wütiger Hund, kochige Milch, laufiges Wasser, glänziger Wein, wohlhäbige Leute u. s. w.). — Noch größer ist der Unterschied in den Wortformen. Die Volkssprache besitzt überall Hauptwörter, deren Geschlecht vom schriftsprachlichen verschieden ist. Das richtige ist nicht nur in der allgemeinen Sprachpflege beim betreffenden Wort jedesmal anzugeben, sondern der Lehrer muß auf der Unter- und Mittelstufe einmal solche Wörter zusammenstellen und üben, statt bei der Besprechung des Geschlechts aufs Geratewohl einige Hauptwörter herauszugreifen, die für das Sprachleben der Schüler weiter nicht von Bedeutung sind. Auf der Oberstufe kann den Schülern gelegentlich an dem einen oder anderen Wort auch gezeigt werden, wie das mundartliche Geschlecht begründet ist in der Natur der Sache (elsässisch: die Huhn) oder in der Phantasie des Volks (der Luft geht) oder in älterem Sprachgebrauch (süddeutsch: der Butter, in Anlehnung an das altdeutsche Wort ancho, anke, das noch in süddeutschen Mundarten fortlebt). Bei der Fallbiegung nützt das mechanische Abwandeln des ganzen Musterworts nicht viel. An jedem Orte sind in lebensvollen Sätzen gerade die Fälle besonders zu üben, welche die Mundart vernachlässigt, in süddeutschen Schulen also der Akkusativ der männlichen Hauptwörter in der Einzahl, weil er dem Nominativ meistens angeglichen ist, und der Genitiv, weil ihn die Mundart gewöhnlich mit von umschreibt, in Nieder- und teilweise auch in Mitteldeutschland der Dativ und der Akkusativ, die bei Haupt-, Für- und Eigenschaftswörtern vielfach verwechselt werden. Die Steigerung der Eigenschaftswörter hat namentlich den Umlaut zu beachten, weil ihn die Mundart oft anders verwendet als die Schriftsprache, entweder zu wenig (blasser) oder zu viel (dünkler). Am meisten Schwierigkeiten bereiten die Mundarten dem Schulunterrichte durch die Konjugation der Zeitwörter, sei es durch Verschiedenheit, sei es durch Mangel an Formen. Bald ist die Mundart hinter der schriftsprachlichen Entwickelung zurück geblieben (süddeutsch: gebaden

Digitized by Google

ſtatt gebadet), bald hat ſie andere Wege eingeſchlagen (heidelbergiſch: g'ſchaint ſtatt geſchienen). Verſchieden iſt bei einzelnen Zeitwörtern auch das Hilfsverb. So ſagt man bei Lüneburg: ich bin angefangen, bei Solingen das bin ich vergeſſen, in Schleſien: ich habe ihm begegnet, im bayeriſchen Schwaben: ich hab's inne geworden, u. ſ. w. Eine fehlende Form iſt bei den Bayern und Alemannen das Imperfekt des Indikativs; und ſoweit die deutſche Zunge klingt, wird in der Volksſprache der Konjunktiv der abhängigen Rede ſelten gebraucht. Wenn nun der letztere wegen ſeiner Schwerfälligkeit in der Volksſchule auch keine allzugroße Berückſichtigung finden kann, ſo muß doch das Imperfekt in hervorragender Weiſe beachtet werden, einmal weil es in ſprachwiſſenſchaftlicher Hinſicht die wichtigſte Zeitform der deutſchen Konjugation und dann weil es in praktiſcher Beziehung die Zeitform des ſo wichtigen Erzählens iſt. — Wenn die grammatiſchen Belehrungen und Übungen von ſolchen mundartlichen Verſchiedenheiten und Mängeln ausgehen, erlangen ſie für die Schüler neben praktiſcher Bedeutung auch Leben und Anziehungskraft. Und ſchon auf der Unterſtufe können die Kinder geübt werden, an Stelle volkstümlicher Formen wie „dem Kaiſer ſein Roß, ein Rad vom Wagen" die ſchriftdeutſchen zu ſetzen: Das Roß des Kaiſers, ein Rad des Wagens. Da bildet ſich dann bald das Gefühl einer Regel, welcher der Lehrer zur rechten Zeit den rechten Ausdruck geben oder geben laſſen muß.

Doch der grammatiſche Unterricht wird durch mundartliche Eigentümlichkeiten auch manchmal gefördert. Iſt der ſchriftdeutſche Sprachgebrauch ſchwankend und beſitzt die Mundart eine der berechtigten Formen, ſo iſt dieſe dem Schüler zu erlauben. Der Lehrer zeige ihm indeſſen, daß auch die andere Form nicht verwerflich iſt. In Süddeutſchland laſſe man alſo z. B. koſten mit dem Akkuſativ der Perſon gebrauchen, und in Norddeutſchland werden die Schüler ungeſtört die Imperfektsform frug der Nebenform fragte vorziehen dürfen. Auch wenn man von ſolchen Schwankungen abſieht, giebt es noch manche fördernde Fälle. In der Wortbildung wird die Mundart manchen Beitrag zur Zuſammenſtellung von Wortfamilien darbieten können, namentlich auf Grund der auch in der Mundart ſo häufigen Ablautsreihe i a u. So vermögen die Kinder bei Nordhauſen und am Südabhange des Harzes zum Zeitwort ſchwimmen nicht nur das Hauptwort Schwamm, ſondern auch die mundartliche Form Schwumm zu ſtellen, um dadurch die Ablautsreihe abzuſchließen. Wenn im Elſaß das männliche Geſchlecht von Mittwoch den Schülern einmal als Formübertragung erklärt werden ſoll, ſo kann es neben dem Hinweis auf das Geſchlecht der andern Wochentage auch durch die Zuſammenſtellung mit dem mundartlichen Ausdruck 's Wuchs = wöchentlich geſchehen, der nach 's Jahrs, 's Monats, 's Tags gebildet iſt. Die grammatiſche Regel über die Fallbiegung der Eigenſchaftswörter iſt für die Volksſchüler zu ſchwer und zu unpraktiſch. Und doch genügt bei den vielen Schwankungen die bloße Übung nicht; es muß der Anwendung ein gewiſſes Verſtändnis beigeordnet ſein, die Schüler müſſen einen Anhaltspunkt haben. Und den finden ſie häufig in der feſten, wenn auch anders gearteten Verhältniſſen der Mundart. So ſchlägt z. B. gerade bei der Fallbiegung der Eigenſchaftswörter Adolf Socin in der Schweizeriſchen Lehrerzeitung (1891, S. 172) vor, von der Regel als zu ſchwierig abzuſehen und die Mundart zu Rate zu ziehen. Er ſagt dort in ſeinem Aufſatz über die Wiſſenſchaft und den Deutſchunterricht: „In unſerer (Basler) Mundart ſagen wir mache für machen, unſerer Endung e iſt alſo in der Schrift en zu ſubſtituieren; ferner ſagen wir ohni für ohne, unſerem Endungs-i entſpricht alſo im Hochdeutſchen e. Da wir nun in der Mundart ſagen: mängi guete Fründ, ſo hat es in der Schriftſprache zu heißen: manche guten Freunde; mängem arme Chind = manchem armen Kind, no guetem altem Bruch = nach gutem altem Brauch (nicht alten); keini große Sprüng mache = keine großen Sprünge machen; wenig bravi Arbeiter = wenige brave Arbeiter; e paar neui Hüſer = einige neue Häuſer." Man wird ſich damit einverſtanden erklären können. Ähnliche Verhältniſſe und Normen ſind wohl in jeder Mundart aufzufinden.

Da ſich die Volksſchüler in der Schriftſprache nicht nur lautlich und grammatiſch richtig, ſondern auch rein und klar, ſchön und angemeſſen ausdrücken ſollen, hat ſich der beſondere deutſche Unterricht auch mit ihrer Stilbildung zu befaſſen. Dieſes Wort umfaßt den Begriff im weiteren Sinne, d. h. neben dem Aufſatz auch die mündliche Darſtellungsweiſe. Hierzu muß die mundartliche Sprachentwickelung des Schülers in gewiſſem Maße vorbildlich ſein. Wenn das Kind in die Schule

Digitized by Google

eintritt, kennt und verwendet es bereits einen Stil; denn es verfügt mit Sicherheit und Feinheit über den erworbenen mundartlichen Sprachschatz. Wie hier, so soll auch der schriftdeutsche Stil durch Hören und Selbersprechen erzielt werden. Namentlich dem letzteren hat die Schule eine große Beachtung zu schenken. Gleich der Mutter sei der Unterricht in seinen Anforderungen genügsam und mäßig. Wie diese den Redestrom ihres Lieblings ungehemmt dahin gleiten läßt, so hüte auch er sich davor, den frisch sprudelnden Born der Rede durch fortwährende Nörgeleien zu verstopfen. Er könnte leicht versiegen. Nicht wegen jedes geringfügigen Fehlers soll die Rede unterbrochen werden. Wenn auch manches Wort treffender, manche Wendung geschickter, manche Verbindung zweckmäßiger sein könnte, so lasse man doch den Schüler ruhig gewähren. Einzelne verbesserungsbedürftige Ausdrücke können ja am Schlusse berichtigt werden. Die Stilbildung, wie überhaupt die Sprachbildung, kann sich nur von unten und innen, nicht von oben und außen her entwickeln. „Also reden und reden und wieder reden, und reden lassen unermüdlich, und reden von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja die seine stets empfängliche Seele gleichsam voll machen, reden auch von der Gestalt und Farbe, die in der Kinderseele sich an die Weltdinge von selbst ansetzen, und das berichtigen, das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben, das allein ist der Boden, aus dem ein Stil erwachsen kann, das allein der Weg, auf dem auch die hochdeutsche Syntax aus der volksmäßigen, kindlichen sich heraus entwickeln läßt“ (R. Hildebrand, a. a. O., S. 85).

Aber nicht nur durch die Anlehnung an die mundartliche Sprachentwickelung, auch durch die Beachtung mancher mundartlichen Eigenheiten kann die schriftdeutsche Stilbildung des Schülers wohlthätig beeinflußt werden. Denn wie der Stil jedes Menschen etwas Persönliches an sich hat, mit seiner geistigen Eigenart verwachsen ist, so fließt auch etwas von der Mundart der engeren Landschaft in die Art und Weise schriftsprachlicher Darstellung. Daher soll die Schule neben dem Schriftdeutsch des Schulbuchs und der Sprache des Lehrers auch die Mundart als Stilmuster auf den Schüler wirken lassen, zunächst unmittelbar, dann infolge zahlreicher unterrichtlicher Hinweise. Die unmittelbare Einwirkung der Mundart auf die Stilbildung der Schüler macht sich namentlich bei Übersetzungen aus ihr in die Schriftsprache geltend. Hier können die mundartlichen Stücke des Lesebuchs gute Dienste leisten. Darum sucht H. Herzog in seiner Methodisch-praktischen Anleitung zu deutschen Stilübungen (Aarau, 3 Teile, 4. Aufl. 1878) die stilistische Gewandtheit der Schüler dadurch zu fördern, daß er auf allen Stufen alemannische Sätze, Sprüche, Erzählungen, Beschreibungen und Gedichte in die Schriftsprache übertragen läßt. Eins wird dabei hauptsächlich erreicht, die Gewöhnung an eine einfache und natürliche Satzbildung; denn die Mundart redet nicht in verketteten und verwickelten Satzfügungen. Wie in der Formen-, so ist sie auch in der Satzbildung weniger entwickelt und ausgebildet als die Schriftsprache. Sie ist einfach und zwanglos, ungeziert und ungekünstelt und reiht die Gedanken in übersichtlicher Ordnung aneinander, wie es dem praktischen Leben und der Eigenart des deutschen Volkes angemessen ist. Und so schlicht und anspruchslos, so bestimmt und natürlich soll der Schüler der Volksschule auch in der Schriftsprache sprechen und schreiben lernen. Über eine volkstümliche Satzbildung hinaus wird die Volksschule selten zu gehen haben; denn sie soll sich, wie Mörikofer a. a. O. S. 78 sagt, nur an die einfach vorliegende Wahrheit, an das schlichte Dasein in Natur und Gemütswelt halten. „Nichts ist am Kinde so störend, als wenn es schön thut und schön redet und mit angelernten Phrasen das Flügelkleid seiner Kindlichkeit verzehrt, statt daß die Natur und das Gemüt aus ihm herausplaudert“. Und die Mundart unterscheidet ja auch Haupt- und Nebensatz, kennt Anreihung, Begründung und Entgegenstellung, verwendet die Freiheit mannigfaltiger Wortfolge, wenn auch einfach und kunstlos. Rudolf von Raumer sagt in seinem Unterricht im Deutschen: „Die Syntax in der Volksschule hat nicht den Zweck, der großen Menge den Gebrauch künstlicher und verschlungener Satzbildung anzulehren, sondern ihre Aufgabe ist, an den Satzbildungen, deren das Volk sich ohnehin bedient, nur gerade so viel zu ändern, als die Übereinstimmung mit der Schriftsprache verlangt.“ Dieser Ansicht ist auch der Mecklenburger Burgwardt in seinen Morgenstimmen (S. 107) und der Schweizer Werder in seiner Schrift: Vom Unterricht in der Muttersprache (S. 14). Durch Übersetzungen werden die Schüler zu dieser Einfachheit gezwungen. Wenn ein Schüler sich von selbst künstlerische Satzfügungen aus der Schriftsprache aneignet, so soll's ihm der Lehrer

Digitized by Google

nicht verwehren; wenn sich aber einer vergeblich in Künsteleien versucht, so weise ihn der Lehrer einfach auf seine Mundart, lasse ihn die Sache darin sagen und dann übersetzen, natürlich mit Vermeidung der allzuhäufigen mundartlichen und, da, darnach, dann u. s. w. Diesen Weg lasse der Lehrer auch bei verwickelten Sätzen von Lesestücken einschlagen, die der Schüler bei der freien Wiedergabe nicht bewältigen kann. Das ist eine heilsame Übung und der beste Weg zum schönen und geläufigen Sprechen. Bei zusammengezogenen Sätzen ist das anreihende „und“ der Mundart meistens einfacher und gefälliger als das vergleichende schriftdeutsche „wie“ oder „sowohl — als auch“, z. B. die Oder und die Weichsel münden in die Ostsee (statt: Die Oder wie die Weichsel u. s. w., oder: Sowohl die Oder als auch die Weichsel u. s. w.). Statt der abgeleiteten Verhältniswörter, welche in der neueren Schriftsprache so häufig mit dem Genitiv erscheinen und sie manchmal so unbeholfen machen, wenden die Mundarten die einfachen alten Verhältniswörter mit dem Dativ und Akkusativ an. Sie sagen also nicht: gelegentlich oder anläßlich eines Festes, ungeachtet seiner Krankheit, zwecks dieser Reise, sondern: bei oder zu einem Feste, trotz seiner Krankheit, für diese Reise, u. dergl. Auch von der Verwendung schleppender Beifügungen oder der Häufung attributiver Genitive weiß die Mundart nichts. Gerade die Anlehnung der schriftdeutschen Satzbildung der Schüler an die Mundart ist neben der Berücksichtigung des volkstümlichen Wortschatzes von der größten Bedeutung für ihre freie Sprachentwickelung und daher für ihre Sprachfertigkeit. Wenn das Äußere der Sprache wohl schriftdeutsch ist, Wortschatz und Satzbau aber ein volkstümliches Gepräge haben, so hat sie für die Kinder nichts Fremdes und Abstoßendes mehr. Dann verlieren sie die drückende Befangenheit und Scheu und gewinnen Mut und Vertrauen, weil sie den Abstand zwischen Mundart und Schriftsprache nicht mehr als so groß erkennen. Ihre Zunge wird auch für die Schriftsprache gelöst, ihre Sprache freier und fließender, natürlicher und kräftiger. Auf die Schriftsprache überträgt sich ohne weiteres ein Teil der wunderbaren Herrschaft und freien Beweglichkeit, mit der das Kind am heimischen Herd und im Kreise lieber Genossen seine Mundart handhabt. Dann verschwindet die Dürftigkeit und Hilflosigkeit, nicht nur wenn der Schüler gelernte Sätze verwendet, sondern auch wenn er Selbsterlebtes und Selbsterfahrenes darstellen soll. Er übt sich in einer Schriftsprache, wie sie uns an volkstümlichen Schriftstellern, besonders an Hebel, so frisch und anschaulich entgegentritt.

Doch bei der Stilbildung kommen neben der Einfachheit und Natürlichkeit noch andere Eigenschaften in Betracht, Anschaulichkeit und Bilderschmuck, Wohlklang und Angemessenheit. Sie besitzt auch die Mundart, oft in noch höherem Maße als die Schriftsprache. Nur ist der Schüler ihrer unmittelbaren Einwirkung weniger ausgesetzt. Hier sind besondere Hinweise des Lehrers auf die Mundart erforderlich. — Wie anschaulich redet das Volk! Da ist nichts von der krankhaften Farblosigkeit der Schriftsprache; da ist überall Leben und Kraft, Gesundheit und Farbe. Die Volkssprache gebraucht nicht so viele abstrakte Begriffswörter. Sie bleibt mehr in Verbindung mit den wirklichen Dingen und Vorgängen und begnügt sich mit einfachen Beziehungen. Von dieser Anschaulichkeit soll vor allen Dingen die Sprache des Lehrers durchdrungen sein. Wenn er die Kinder innerlich packen will, darf er nicht mit einer verblaßten Büchersprache an sie herantreten. Die Kinder sind wie das Volk: sie wollen eine anschauliche Sprache, die ins Einzelne geht, keine Übersichten und Zusammenfassungen, bei Beschreibungen und Schilderungen eine gemütvolle Umständlichkeit, bei Erzählungen eine gewisse epische Breite. Das lerne der Lehrer an der Volkssprache. Und die Kinder auf ihre Anschaulichkeit hinzuweisen, dazu hat er oft Gelegenheit. Gerade die Mundart mit ihrer schönen Sinnlichkeit ist dazu geeignet, die Schriftsprache im allgemeinen und die des Schülers im besondern vor abstrakter Dürre und Eintönigkeit zu bewahren. Auf diesen Wert der Mundart als Stilmuster für die Schule weisen in der letzten Zeit nicht nur pädagogische, sondern auch politische Zeitschriften hin, wie etwa die Unterhaltungsbeilage von Nr. 189 der Deutschen Zeitung in Berlin vom 11. November 1896. So wenden die Schüler beim Gebrauch der Schriftsprache z. B. häufig den allgemeinen Ausdruck „sich befinden“ an. Da mache sie der Lehrer darauf aufmerksam, daß die Mundart ihn gar nicht gebraucht, sondern dafür bestimmte Zeitwörter setzt: an dem Bache steht eine Mühle, die Glocken hängen auf dem Turme, der Kranke liegt im Bette, der Vogel sitzt auf dem Aste, die Herde geht auf der Weide, Brunhilde wohnte auf

Digitized by Google

der Burg Ifenstein. Oder an den Sprichwörtern und Redensarten, dieser Lebensweisheit von der Gasse, kann den Schülern gezeigt werden, wie das Volk eine allgemeine Erfahrung oder Wahrheit nicht in abgezogene Begriffe und Sätze kleidet, sondern sich durch Angabe eines besondern einzelnen Falles ausdrückt und damit der Rede Kraft und Würze giebt, wie es z. B. nicht sagt: Der Emporkömmling treibt es gewöhnlich zu bunt, sondern: Wenn der Bettler auf's Roß kommt, reitet er's zu tot. — Mit dieser Anschaulichkeit hängt auch der Bilderschmuck zusammen. „Bilder wendet auch die mundartliche Rede reichlich an; aber ihre Bilder haben den Vorzug der frischen Sinnlichkeit, sind noch nicht abgegriffen und zur leeren Phrase geworden wie so vielfach die unserer Schriftsprache geläufigen. Die Mundart spricht noch geradezu und meint, was sie sagt. Greift sie darum zu einem bildlichen Ausdruck, so empfindet sie das Bild auch stets als das, was es ist. Das Bild ist ihr eben unverbraucht und nicht durch tausendfältige Wiederkehr im Schriftgebrauch alltäglich und abgeblaßt geworden. Das kommt aber daher: Die Volksrede ist immerfort, da sie keine Tradition in der Art des konventionellen schriftsprachlichen Gebrauches hinter sich hat, auf die Urproduktion angewiesen; infolgedessen erlahmt ihr auch die Kraft dieser Urzeugung weit weniger als der das Mittel der Reproduktion oft zu bequem und zu ihrem Schaden verbrauchenden Schriftsprache“ (H. Osthoff, a. a. O., S. 30 und 31). Durch das lebendige Bewußtsein der mundartlichen Bilder soll den Schülern der Sinn für die schriftsprachlichen geöffnet und geschärft werden. Wie leicht kann der Unterricht einer verblaßten schriftdeutschen Formel durch ein mundartliches Bild Kraft und Leben einhauchen, etwa der schriftdeutschen Redensart „Geld in Hülle und Fülle haben“ durch die mundartliche: Geld wie Laub haben! oder dem schriftdeutschen Sprichwort „Wo nichts ist, da kommt nichts hin“ durch das volksmäßige: Ohne Nestei legt nicht bald ein Huhn! — So rauh auch dem Uneingeweihten eine fremde Mundart klingen mag, für den in ihr Aufgewachsenen ist sie voll Wohllaut und Anmut. Auch das ist im Unterrichte zu verwerten. Wenn der Lehrer z. B. einmal Gelegenheit nimmt, den Stabreim zu besprechen, so vergesse er nicht, sich von den Schülern auch die vielen stabreimenden Formeln und Sprüche der Mundart angeben zu lassen. Erst dadurch wird die Sache dem Schüler vertraut und lieb, wird er angeregt, solche Formeln auch in seiner eigenen Schriftsprache zu verwenden. — Die Angemessenheit des Stils verlangt, daß das Wort den darzustellenden Begriff nach Inhalt und Umfang ausdrücke. Daher hat der Unterricht die Schüler auch gelegentlich auf gleichbedeutende und sinnverwandte Ausdrücke aufmerksam zu machen, z. B. Pferd, Roß, Gaul, Mähre, Klepper. Hier ist nun die Mundart auf manchen Gebieten sehr arm, während sie auf anderen die Schriftsprache weit übertrifft, namentlich was sinnliche Erscheinungen anbelangt. So besitzt z. B. der Schweizer für den Ton des Windes außer den allgemeinen Zeitwörtern wehen, brausen und pfeifen noch die besonderen pfusen, pfützen, guugsen, jurmen, mutteren, chuten (Mörikofer, a. a. O., S. 31), und für den Begriff hinken neben diesem Worte noch die folgenden: gnepfen, holpern, hülpen, hültschen, hümgen, hupfen und zülpen (Schweizerisches Idiotikon, II, 1205). Und jedes hat seine eigene Bedeutung, ein Beweis, wie scharf das Volk in manchen Dingen beobachtet und wie genau es sich ausdrückt. Wenn solche volkstümliche, meistens schallnachahmende Ausdrücke gewöhnlich auch nicht in die Schriftsprache aufgenommen werden können, so sollen sie doch im Unterrichte herangezogen werden, um an ihnen den Schülern den Sinn für feine Ausdrucksunterschiede auch in der Schriftsprache zu wecken. „Der Dialekt soll der Wegweiser und der Stachel sein, so genau als möglich zu beobachten und demgemäß auch darzustellen“ (Jul. Werder: Vom Unterricht in der Muttersprache, Basel, 1878, S. 16).

Natürlich giebt es in jeder Mundart auch Erscheinungen, welche der Bildung eines guten schriftdeutschen Stils im Wege stehen: der gleichförmige Bau mehrerer aneinander folgender Sätze; die Wortstellung bei zwei neben einander stehenden Infinitiven (er hat nicht wollen kommen); die in allen Mundarten noch auftretende doppelte Verneinung, die ja nun in der Schriftsprache verpönt ist, von Dichtern aber doch noch gebraucht wird und dann in der Schule durch die Mundart zu erläutern ist; die Gewohnheit, den Artikel vor Eigennamen zu setzen; die sogenannte Satzbrechung (unnötige Wiederholung des Subjekts durch ein Für-, der Umstandsbestimmung durch ein Umstandswort); die Eigentümlichkeit mancher Mundart, Haupt- und Infinitivsatz durch „und“ zu verbinden und so zu einem Hauptsatze zusammen-

Digitized by Google

zuziehen (im Elsaß: Sei so gut und komme zu mir, statt: Sei so gut, zu mir zu kommen; bei Flensburg: Es ist nicht angenehm und reisen bei dieser Hitze, statt: zu reisen). Solchen und andern mundartlichen Hemmungen soll der Unterricht beim Gebrauche der Schriftsprache nicht nur gelegentlich entgegenwirken, er muß mitunter auch von ihnen ausgehen, um den Schülern das Richtige zu zeigen. Sie sind aber doch gering im Verhältnis zu den vielen Förderungen, welche die Stilbildung durch die Mundart erfährt.

5. Die Mundart im Dienste der übrigen Unterrichtsfächer. Wenn schon die Mundart bei der allgemeinen Sprachpflege und im besondern Sprachunterricht am meisten berücksichtigt wird, kann sie doch auch der Sache der übrigen Unterrichtsfächer dienen. Einige Beispiele mögen das zeigen.

In Bayern heißt der Donnerstag Pfinztag. Dieser Name kann im Religionsunterrichte bei der Einteilung des Kirchenjahres benutzt werden, wenn festgestellt wird, daß Pfingsten genau fünfzig Tage nach Ostern stattfindet. Vor der Erklärung des Namens Pfingsten werden die Schüler auf die Frage nach einem ähnlich klingenden Worte sofort den Pfinztag nennen, umsomehr da das Volk diesen Tag nicht selten auch Pfingsttag nennt (Andreſen, Über deutsche Volksetymologie, 5. Aufl., Heilbronn, 1889, S. 117). Und wenn dann festgestellt worden ist, daß der Pfinztag der fünfte Tag der Woche ist, dann wird es den Schülern auf Grund der Lautähnlichkeit auch einleuchten, wenn ihnen der Lehrer mitteilt, daß das Wort Pfingsten den fünfzigsten Tag (nach Ostern) bedeutet. Eine Erwähnung des zu Grunde liegenden griechischen pentekoste ist dabei nicht erforderlich. — Bibel, Gesangbuch und Katechismus in protestantischen Schulen enthalten manchmal ungewöhnliche altertümliche Ausdrücke und Formen. Die Mundart hat sie hie und da bewahrt und kann dann ein klärendes Licht auf sie werfen, in der Volksschule gleichsam das Altdeutsche vertreten. So ist z. B. das veraltete abspannen = ablocken in Luthers Erklärung zum 10. Gebot im Elsaß noch in der Redensart vorhanden: einem etwas ab- oder wegspannen, d. h. ihm durch List oder Betrug etwas ablocken. Und wenn aus der biblischen Geschichte von der Bekehrung des Saulus die bekannte Stelle „Es wird dir schwer werden, wider den Stachel zu löcken" erklärt werden soll, so kann dies der Lehrer in der Umgegend von Rudolstadt am besten thun, wenn er bei der Bedeutung des Wortes löcken (springen oder ausschlagen) von dem mundartlichen Ausdruck Hemdlecker ausgeht — ein im Hemd umherspringendes Kind.

Daß sich der Geschichtsunterricht auch in der Volksschule vorwiegend mit der Kulturgeschichte unseres Volkes zu befassen hat, das ist heutzutage ein unbestrittener Grundsatz. Ihr sollen hauptsächlich die Verwertung von Quellen dienen, wie sie Albert Richter in seinem „Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte" (Leipzig, 1. Aufl. 1885) zusammengestellt und deren Verwertung er in seiner Broschüre „Quellen im Geschichtsunterrichte" (ebenda) gezeigt hat. Es giebt aber noch andere als geschriebene Quellen, und die sind bis jetzt im Geschichtsunterrichte zu wenig herangezogen worden. Ich meine die Sagen, Sitten und Gebräuche und vor allen die Sprache. Jede Zeit und jede Stufe der Entwickelung unseres Volkes hat seiner Sprache ihr Gepräge aufgedrückt, das für uns noch mehr oder weniger deutlich ist. Solchen hinterlassenen Spuren auch im Geschichtsunterrichte gelegentlich nachzugehen, ist für Lehrer und Schüler gleich anziehend. Neben der Schriftsprache bietet auch die Mundart manchen Fingerzeig zu kulturgeschichtlichen Ausflügen. So haben sich die Namen der germanischen Hauptgottheiten nicht nur in den schriftdeutschen Namen des Donnerstags (Donar) und des Freitags (Freya) erhalten, sondern auch in dem westfälischen Gudenstag (Wodan) für Mittwoch und in dem alemannischen Zistig (Ziu) für Dienstag. — Nehmen wir an, der Lehrer bespreche einmal, vielleicht im Anschluß an eine Darstellung Freytags, die häuslichen Verhältnisse der Städte im Mittelalter, Kleidung, Hausgeräte, Beleuchtung, Speise und Trank u. s. w., und bemerke, daß man damals noch keine Gabel als Eßgerät gebrauchte, sondern die festen Speisen mit den Fingern nahm, daß die Eßgabel in Deutschland erst im 16. Jahrhundert auftam und zwar von Frankreich her. Hierbei kann in einigen Gegenden des Unterelsaß eine volkstümliche Redensart die Kinder noch an den alten Gebrauch erinnern. Wenn nämlich einer mit den Fingern statt mit der Gabel ißt, sagt man dort: Er nimmt des Großvaters Gabel. Mit einer bloßen Erwähnung dieser Redensart ist es im Unterrichte natürlich nicht gethan. Der Lehrer muß die Sache ausmalen, etwa so:

Digitized by Google

Als der Gebrauch der Eßgabel aufkam, fand sie, wie alles Neue, Widerspruch, namentlich bei älteren Leuten. Während die jungen Familienglieder sich ihrer bedienten, sagten Großvater und Großmutter wohl: Wir haben immer mit den Fingern gegessen, wir wollen es auch so weiter halten bis an unseren Tod. Und sie thaten es auch. Daher nannte man ihre Finger im Spaß die fünfzinkige Gabel. Und wenn nun eins von den Jüngeren auch wieder einmal beim Essen die Finger benutzte, sagte man: Er nimmt des Großvaters Gabel. Dieser Satz kam so oft vor, daß er zur Redensart wurde, die sich im Volke bis auf den heutigen Tag erhalten hat.

Im erdkundlichen Unterrichte macht sich in den letzten Jahren immer mehr das Streben geltend, die Formen und die Bedeutung der Ortsnamen für das geographische Wissen und die Belebung des Unterrichts zu verwerten (vergl. den Artikel: Geographische Namenkunde). Für die Volksschule kann das hauptsächlich in der Heimatkunde (im engeren Sinne) und in der vaterländischen Geographie geschehen. Daß hierbei auch mundartliche Wörter und Formen zu benutzen sind, liegt auf der Hand. Zwei Beispiele mögen es beweisen. Die Hafenstadt Kiel trägt ihren Namen nicht etwa nach dem Kiel am Schiffe (obwohl sie einen Schiffskiel im Wappen führt), sondern von dem niederdeutschen Wort Kil — Keil, worunter ursprünglich die Seebucht verstanden wird, an der die Stadt liegt und die sich wie ein Keil in das Land einzwängt (Egli: Nomina geographica, Leipzig, 2. Aufl. 1893, S. 490). Wie anziehend muß das in der Heimatkunde für holsteinische Kinder sein! — Nehmen wir ein anderes Beispiel aus der vaterländischen Geographie. Bei der Behandlung des Bodensees wird auch die Insel Reichenau besprochen. Was über sie zu sagen ist, kann bequem an ihren Namen angeknüpft werden. Aus seinem ersten Teile werden die Kinder schließen, daß die Insel reich an Naturschönheiten und voll Fruchtbarkeit ist. Die Bedeutung des Wortes Au ist nicht so leicht zu finden, weil dieses hier noch den alten Sinn hat, nämlich wasserumflossenes Land oder Insel, während man in der heutigen Sprache unter einer Au gewöhnlich ein fruchtbares, wasserdurchflossenes Land versteht. Aber in einzelnen Gegenden hat sich die alte Bedeutung von Au — Insel noch erhalten. Und daran ist im Unterrichte dann anzuknüpfen. So wäre im Unterelsaß an die bekannte Sage von der Gründung Hagenaus zu erinnern, d. h. einer Au oder Insel in der Moder, die von einem Hag umschlossen ist. Im Züricher See giebt es die Inseln Lützelau, d. h. kleine Insel, und Ufenau, d. h. obere Insel (Schweizerisches Idiotikon, I, 5). Am Rhein hat sich nach Moritz Heyne (Deutsches Wörterbuch, I, Leipzig 1890, S. 155) das Wort Au(e) noch als Gattungsname mit der Bedeutung Insel erhalten, so wird die Rheininsel bei Germersheim von der Bevölkerung Rheinau genannt. Das Wort wäre ein andermal zu verwerten, wenn von den Eilanden an der Westküste Schleswig-Holsteins die Rede ist (Eiland — wahrscheinlich Anland — Insel). Und bei dem Namen der goldenen Aue zwischen dem Harz und dem Thüringer Walde käme die heutige Bedeutung des Worts zur Geltung, wofür es auch wieder in verschiedenen Gegenden Ortsnamen als Belege giebt, z. B. die Au, Vorstadt von München.

Bekanntlich hat der naturgeschichtliche Unterricht der Volksschule neben dem praktischen Zwecke der Erwerbung wichtiger Naturkenntnisse auch den idealen, den Sinn und die Liebe der Kinder für die Natur zu pflegen. Dazu sind die volkstümlichen Namen der Tiere und Pflanzen besonders geeignet. In den Namen vieler Tiere zeigt sich der scharfe Blick des Volkes für kennzeichnende Eigenschaften oder Thätigkeiten. So heißt z. B., um nur ein halbes Dutzend elsässischer Vogelnamen zu erwähnen, die Schwalbe Mückenschnapper, der Specht Baumpicker, das Rotschwänzchen nach seinem Gezwitscher Hüsdada, die Grasmücke Dreckvögelein, weil ihr Morgengesang nach der Volksmeinung schlechtes Wetter für den Abend anzeigt, der Würger Dorndreher, weil er Insekten an Dornen aufspießt, ehe er sie stückweise verzehrt, der Wendehals Sägefeiler, weil die vier oder fünf nach einander hervorgebrachten Töne des Vogels dem Kreischen der Säge beim Feilen ähneln. Auch die zahlreichen Sprichwörter und Volksreime über manche Tiere bringen diese dem Kindergemüt näher und sollen daher entweder in die Behandlung eingeflochten oder am Schlusse als besondere Zugaben berücksichtigt werden. So wäre z. B. auf der Mittelstufe bei der Betrachtung des Maikäfers das überall bekannte Maikäferliedchen nicht zu vergessen. — Und die volkstümlichen Namen der Pflanzen verraten bisweilen eine geradezu dichterische Auffassung der Natur.

Digitized by Google

Drei oberelsässische Namen des Löwenzahns zeigen uns das: nach der gelben Farbe der Blüte heißt er Dotterstaude; wenn er verblüht ist, wird er Lichtstöckchen genannt, weil die mit einer Federkrone versehenen Früchtchen von den Kindern leicht weggeblasen werden können, wie man eine Kerze ausbläst; da die Kinder die hohlen Stengel beim Spielen ineinander stecken und auf diese Weise Ketten bilden, heißt die Blume im Sundgau Kettenblume. Solche volkstümliche Tier- und Pflanzennamen zeigen dem Lehrer den Weg, „die Natur nicht nur mit der Menschenwelt zu verknüpfen, sondern auch die Kindesseele mit der Volksseele in Fühlung zu setzen und sie mit demjenigen zu nähren, worin ein Volk seinem Sinnen über die Natur und seinem Leben mit derselben den reinsten und tiefsten Ausdruck gegeben hat“ (O. Frick, in den Lehrproben und Lehrgängen, 8. Heft, Seite 120, Halle a. S., 1886). Für den unterrichtlichen Gang sind diese Namen oft zum Ausgangspunkte geeignet, weil sie von vornherein das so wichtige Interesse des Schülers gewinnen.

Selbst im Rechenunterrichte kann die Mundart hie und da herangezogen werden, wenn auch nicht gerade zur Förderung des eigentlichen Rechnens, so doch zu sachlicher Erklärung oder zu erholender Abwechslung. Zählen z. B. die Kleinen der Unterstufe im Zahlenkreise von 1—10, so sollen sie dazwischen auch die mannigfaltigen Abzählreime sagen dürfen, die sie sonst beim Spiel auf Gasse und Anger verwenden. Das macht ihnen Freude und giebt ihnen das erhebende Bewußtsein, schon etwas zu können. Es sollten überhaupt im Unterrichte die Kindersprüche und Volksreime mehr Beachtung finden (vergl. darüber meinen Aufsatz in der Elsaß-Lothringischen Lehrerzeitung, Zabern i. E., 1895, Nr. 9, S. 132—136).

6. Die Mundart als besonderes Erziehungsmittel. Die Mundart fördert nicht nur das besondere Bildungsziel der Schule und dadurch den allgemeinen Erziehungszweck, indem sie „die Erzieherin zum Hochdeutschen“ ist (R. Hildebrand, a. a. O., S. 68) und indem sie sich in den Dienst der übrigen Unterrichtsfächer stellt; ihre Berücksichtigung im Unterrichte kann auch unmittelbar auf die Schulerziehung günstig einwirken und noch weiter über die Schule hinaus das gesellschaftliche und sittliche Leben des Volkes wohlthätig beeinflussen.

Faßt man die Schulerziehung im engeren Sinne ins Auge, so muß betont werden, daß durch die Verwertung der Mundart des Schülers Selbstbewußtsein gekräftigt wird. Wenn er sein Volkstum und seine Sprache geehrt und geachtet sieht, so stärkt sich sein Mut und regt sich in ihm ein berechtigter Stolz, das Gefühl des eigenen Wertes. Und dieses Gefühl macht ihn nicht nur zutraulicher und mitteilsamer, weil er in der Schule sich und seine Heimat wiederfindet, es erhebt ihn auch in sittlicher Beziehung, weil der ganze Mensch sittlich gehoben wird, wenn man das hebt, was ihm lieb und wert ist. — Auf den Wahrhaftigkeitssinn wirkt die Volkssprache von selbst mit ihrer schönen Einfachheit und Natürlichkeit, indem sie dem Maulheldentum und dem Phrasenmachen keinen Vorschub leistet. Was Mörikofer (a. a. O., S. 86) von den schweizerischen Mundarten sagt, das gilt wohl von jeder anderen: „Überhaupt hält sich die schmucklose, nur zur einfachen Bezeichnung des Vorliegenden. Unmittelbaren, Wirklichen und Notwendigen ausgeprägte Volkssprache der Natur und der Wahrheit näher: es bildet sich in derselben keine schöne Phraseologie aus, die als bereitstehende Form zu einladender Verzierung und herausstellender Verallgemeinerung sich hingiebt; sondern die Volkssprache selbst setzt dem Prunk und der Wichtigthuerei eine gewisse züchtige Sprödigkeit und Nüchternheit entgegen, welche der selbstgefälligen, lustigen Rede immerhin einigen Zwang anthun.“ Diese Eigenschaften der Volkssprache machen sich auch in der Gesinnung dessen geltend, der sie spricht. Wenn der Schüler unter diesem heilsamen Einflusse auch außerhalb der Schulstunden fortwährend steht, so wird er doch noch verstärkt durch die Verwendung der Mundart im Unterrichte. Indem diese ihn zur Einfachheit und Klarheit nötigt, leitet sie ihn auch zur Wahrhaftigkeit. Diese drei gehen ja immer Hand und Hand. — Dazu kommt die Liebe für das Kleine und Geringe. Wie manches unbeachtete Wort der Mundart kommt beim Schüler zu Ehren und wird ihm wichtig, wenn er sieht, wie es einem unverstandenen schriftdeutschen Wort auf den Grund leuchten kann, oder wie sein unscheinbares Kleid schöner und ehrwürdiger ist als das schriftdeutsche Gewand! Da wird auch durch die Berücksichtigung der Mundart dem Schüler ein altes Sittengesetz eingepflanzt, das der Unterricht ja vielfach lehrt, etwa durch die Fabel von dem Löwen

Digitized by Google

und Maus oder durch Chamissos Riesenspielzeug, daß man nämlich das Kleine und Niedrige nicht gering achten soll.

Die Verwertung der Mundart im Unterrichte wirkt auch über die Schule hinaus auf das gesellschaftliche und sittliche Leben. An dem tiefen Riß, der durch unser Volk geht, trägt nicht nur der Gegensatz zwischen Reichtum und Armut, zwischen Wohlleben und Elend die Schuld, er wird auch vertieft und verbreitert durch den Gegensatz zwischen dem, was man Gebildete und Volk, Vornehm und Gering, die feinere Gesellschaft und den gemeinen Mann nennt. Und zu diesem Gegensatze trägt auch der Abstand zwischen Schriftsprache und Mundart bei, namentlich in Mittel- und Norddeutschland. Gerade hierin bekundet sich eine Erscheinung, die ein schwerer Schade für unser Volk ist und die Berthold Auerbach in seiner Schrift „Neues Leben“ also bezeichnet: „Das ganze Denkleben der Gebildeten ist so weit ab von dem des Volks, als wären sie durch Meere oder Jahrhunderte geschieden.“ Da glaubt mancher in dünkelhafter Einbildung, der Gebrauch der Schriftsprache gebe ihm ein Recht, verächtlich auf den „Pöbel“ herabzublicken. Und auf der anderen Seite steht der gewöhnliche Mann aus dem Volke und fühlt sich abgestoßen von der abstrakten, verkünstelten, blutarmen Schriftsprache. Hier kann die Schule die Gegensätze mildern, wenn sie dem einen zeigt, daß die Mundart auch ihr Recht hat und daß sich die Schriftsprache aus ihr fort und fort wie aus einem Jungbrunnen erneuern und beleben muß, und wenn sie dem anderen die Schriftsprache so lehrt, daß er auf sie ein Stück von der Liebe zu seiner Mundart überträgt. So wird die Verwertung der Mundart in der Schule auch ein Mittel zur Überbrückung der gesellschaftlichen Kluft, zur Anbahnung der Lehre, daß wir, ob wir reich oder arm sind, die Schriftsprache oder die Mundart reden, doch alle Kinder eines Vaters im Himmel sind. — Die Volkssprache ist, wie die Volkstracht, auch ein zähes Band für die Volkssitte; denn wie die allgemeine Schriftsprache das wichtigste Bindemittel für die geistigen Bestrebungen des ganzen Volkes ist, so wahrt die Mundart die Eigenart des Stammes oder Gaues. Die Erhaltung von Volkssitte, Volkstracht und Volkssprache ist in mehrfacher Hinsicht erwünscht, und zwar zum Wohle des Volkes selbst. Aber man überschätzt den Einfluß der Volksschule in dieser Beziehung, wenn man ihr eine große erhaltende Kraft beimißt. Wie die Mundart im Leben besteht, auch wenn sie aus der Schule verbannt wird, so kann die Schule durch ihre Berücksichtigung nicht verhüten, daß langsam eine Eigentümlichkeit nach der andern abbröckelt. Aber etwas kann die Schule immerhin thun, zwar nicht den natürlichen Verwitterungsprozeß (manche sagen: Entwickelungsprozeß) aufhalten, aber doch dem Volk eine bessere Wertschätzung der Mundart verschaffen. Und dadurch, daß der Schüler gewöhnt wird, über die Mundart nachzudenken, sie und die Schriftsprache klar zu unterscheiden und scharf auseinander zu halten, wird er zur Erhaltung angeregt. Und durch die Schuljugend wird auch auf die Erwachsenen ein Stück dieser Wertschätzung übertragen. Die Schule könnte die Mundart zu einem Bache machen, der den Garten des Familienlebens befruchtet, erquickt und erfrischt. Die Mundart müßte in der Familie nur ähnlich betrachtet werden, wie es Jakob Grimm im Vorwort zum Deutschen Wörterbuche (I, S. XIII) von der Schriftsprache wünscht: „Fände bei den Leuten die einfache Kost der heimischen Sprache Eingang, so könnte das Wörterbuch zum Hausbedarf und mit Verlangen, oft mit Andacht gelesen werden. Warum sollte sich nicht der Vater ein paar Wörter ausheben und sie abends mit den Knaben durchgehend zugleich ihre Sprachgabe prüfen und die eigene auffrischen? Die Mutter würde gern zuhören. Frauen mit ihrem gesunden Mutterwitz und im Gedächtnis gute Sprüche bewahrend, tragen oft wahre Begierde, ihr unverdorbenes Sprachgefühl zu üben, vor die Kisten und Kasten zu treten, aus denen wie gefaltete Leinwand lautere Wörter ihnen entgegen quellen: ein Wort, ein Reim führt dann auf andere, und sie kehren öfter zurück und heben den Deckel von neuem.“ Dieses herrliche Wort des deutschen Mannes ist ein frommer Wunsch geblieben; das Deutsche Wörterbuch ist zu weit und zu tief angelegt, als daß es ein Hausbuch der gebildeten Familie werden könnte. Aber die Mundart sollte, wenn in der Schule das Interesse für sie gehörig geweckt wird, diese Rolle in der Familie des gewöhnlichen Mannes übernehmen. Manches Wort, das im Unterrichte besprochen worden ist, wird der Schüler zu Hause wiederholen. Nun sieht es die Familie in einem helleren Lichte, schätzt und ehrt es mehr. Es ruft einen anderen Ausdruck oder ein Sprichwort oder einen Reim

Digitized by Google

oder eine Sitte ins Gedächtnis. Und so lernt sich unser Volk besinnen auf seiner Sprache Sinn und Art; es kommt ihm zum Bewußtsein, warum es sie so lieb hat. Das auf diese Weise geweckte tiefere Interesse geht dann nicht nur auf die Schriftsprache über, sondern es trägt auch dazu bei, daß die Ergebnisse der deutschen Sprachforschung dem Volke zugänglich gemacht werden, wenn auch nur in ganz bescheidenem Maße, ein Bestreben, das deutsche Männer wie die Brüder Grimm und Rudolf Hildebrand aus vaterländischer Gesinnung als die schönste ihrer Lebensaufgaben betrachteten. Zudem ist es nicht mehr als recht und billig, daß die Schule, welche die Schriftsprache in die Familie bringen hilft, auf diese Weise auch an der Erhaltung der Mundart im Volke mitarbeite. — Und eine solche Sprachbetrachtung in der Familie knüpft auch ein festes Band zwischen Haus und Schule. Die Mutter streichelt nach einem solchen Gespräch ihren Liebling mit doppelter Zärtlichkeit und ermahnt ihn noch dringlicher als sonst, in der Schule recht acht zu geben. Der Vater giebt bei Freunden und Bekannten seiner Freude über die Kenntnisse seines Jungen lauten Ausdruck, und die Anerkennung der Schule und ihrer Leistungen kommt dabei nicht zu kurz. Und erst der Großvater und die Großmutter, die mit Unbehaglichkeit bemerken, daß auch in der Mundart das jüngere Geschlecht ein anderes geworden ist! Sie sind ja, wie überhaupt alte Leute, mit der Neuzeit nicht immer zufrieden, auch nicht mit der Neuschule. In ihrer Jugendzeit sei alles anders und besser gewesen. Aber daß ihr Enkelkind über so manches mundartliche Wort sprechen und auch ältere Ausdrücke zu beleuchten weiß, das freut sie doch, das versöhnt sie einigermaßen mit der heutigen Schule und flößt ihnen Achtung vor ihr ein.

7. Die Stellung des Lehrers und des Lehrerseminars zur Mundart. Die Verwertung der Mundart in der Volksschule ist an eine Hauptbedingung gebunden, daß nämlich der Lehrer die Volkssprache seines Wirkungsortes kenne und achte. Vor allen Dingen muß er sie kennen und sich darum in sie vertiefen. Es genügt nicht, daß er volkstümliche Schriften wie die von Jeremias Gotthelf oder von Hebel liest; er muß auch die Mundart zu seinem Studium machen, wie es der junge Lehrer in Berthold Auerbachs Schwarzwälder Dorfgeschichte „Der Lauterbacher“ gethan hat. Er muß auch auf dem Gebiete der Mundart ein Forscher werden, nicht im Sinne Karl von Raumers (Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl., III, S. 28), sondern im Geiste Diesterwegs (Rheinische Blätter, 1842, S. 219); er muß es machen, wie es der große Sprachgenius Luther gethan und in seinem Sendschreiben vom Dolmetschen zur Nacheiferung empfohlen hat: „Man muß die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markt drumb fragen und denselbigen auf das Maul sehen, wie sie reden.“ Aufmerksam beobachten, fleißig sammeln und verständig vergleichen: in diesen drei Dingen muß sich das Mundartstudium des Lehrers bekunden. Dann werden seine lautlichen, grammatischen und lexikalischen Sammlungen nicht nur seinem Unterrichte, sondern auch ihm selbst reichen Segen geben. Seine Bildung, und nicht nur die sprachliche, wird tiefer, seine Kenntnis von des Volkes Geist und Art reicher und weiter. Und aus solcher Kenntnis heraus kann er dann auch alle die Bestrebungen fördern helfen, welche Volkssprache und Volkstum hegen und pflegen, und auf diese Weise zum Ansehen seines Standes beitragen. Zum Studium der Mundart ist der Lehrer durch seinen stetigen Umgang mit den Kindern und dem Volke besonders geeignet. „Von hohem Nutzen wäre, wenn der Lehrer, namentlich auf dem Dorfe, so in die Mundart eindränge, um die große Regelmäßigkeit der Gegensätze zwischen ihr und der Schriftsprache dem Kinde zum Bewußtsein zu bringen. Freilich müßte solchem sittlichen Wunsche auch der Staat zu eigenem Frommen gerecht werden, indem er die Lehrer möglichst in ihren heimatlichen Ganen beließe, ein Umstand, der auch sonst in volkstümlicher wie staatsmännischer Hinsicht seinen Wert hat“ (Hermann v. Pfister-Schwaighusen: Wie soll die Volksschule Deutsch lehren? Bielefeld, S. 33). — Mit der Kenntnis wächst auch die Achtung des Lehrers vor der Mundart. Auf keinen Fall darf er ihr feindlich gegenüber stehen oder sie gar im Unterrichte verächtlich machen, auch nicht eine fremde Mundart bei einem zugewanderten Schüler. Darum sei hier an ein Wort erinnert, das der westfälische Seminardirektor Honkamp schon vor einem halben Jahrhundert dem Lehrer zugerufen und das heute noch die nämliche Geltung hat: „Der Lehrer muß die Sprache des Volkes schätzen und liebgewinnen lernen in ihren wundersamen Märchen, ihren schauerlichen Sagen, ihren wehmütigen und

Digitized by Google

tragischen Liedern, ihren lustigen und derben Schwänken und in dem reichen Schatz ihrer kernigen Sprichwörter. Denn des Volkes ganze Anschauungs- und Gefühlsweise, sein Witz, seine Weisheit, sein Haß und seine Liebe offenbart sich in der Sprache, die es spricht" (Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre, Soest, 1848, Vorrede).

Soll die Kenntnis der Mundart und die Achtung vor ihr in der Lehrerschaft eine allgemeine und tiefe werden, so muß sie schon im Lehrerseminar angebahnt werden. „Die dereinst Lehrer des Volkes sein wollen, sollen Hochachtung vor den Mundarten hegen, letztere als die Quellen der allgemeinen Schriftsprache erkennen, in ihnen eine Fülle von Ausdrücken und Wendungen entdecken, die sich durch Wohlklang, durch Scharfsinn und Tiefsinn, durch echte Poesie auszeichnen und deshalb von der Schriftsprache mit freudigem Danke aufzunehmen sind. Die Fähigkeit dazu muß im Seminar erworben werden" (Rudolf Dietrich: Der Unterricht in deutscher Sprache am Lehrerseminar, 4, in Lyons Zeitschrift f. d. d. U., 1888, S. 230). Einzelne Schulverwaltungen haben auch auf die Bedeutung der Mundart für die Seminar-Zöglinge besonders hingewiesen, z. B. der Kaiserliche Oberschulrat für Elsaß-Lothringen in einer Verfügung vom Januar 1891. Und von den schweizerischen Lehrerseminaren können die Herausgeber des Schweizerischen Idiotikons im Vorworte (Seite VIII) sagen: „Mögen wir uns mit der Wahrnehmung beruhigen, daß es an unseren schweizerischen Lehrerseminarien mit Beziehung auf die Herbeiziehung der Mundart zum Sprachunterrichte dank der Fürsprache und Bemühungen eines Dr. E. Götzinger, Professor M. Heyne, Professor J. Meyer, Dr. J. Winteler u. a. zu tagen begonnen hat, so daß uns ein Teil unserer Aufgabe von jenen Bildungsanstalten abgenommen wird." Nun ist es durchaus nicht nötig, nicht einmal erwünscht, daß im Lehrerseminar eine besondere „Dialektologie" getrieben und eine Menge Einzelmundarten in den Lehrplan aufgenommen oder daß, wie der verstorbene Seminardirektor Berger 1881 auf der 24. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Karlsruhe spöttelnd bemerkte, am Montag Pfälzisch, am Dienstag Alemannisch, am Mittwoch Rasiättisch, am Donnerstag Durlachisch u. s. w. behandelt werden soll. Ich stimme nicht einmal Rudolf Dietrich zu, wenn er a. a. O. verlangt, daß im Monat eine Stunde ausschließlich der Mundart gehören soll. Auch im Seminare brauchen der Berücksichtigung der Mundart keine besonderen Stunden angesetzt zu werden. Sie beschränkt sich hier hauptsächlich auf den deutschen Unterricht und wird mit diesem organisch verflochten. Von der Verwertung der Mundart in der Volksschule unterscheidet sie sich nach zwei Richtungen: sie ist räumlich ausgedehnter und wissenschaftlich tiefer. — Das Seminar hat es nicht nur mit einer einzigen, sondern mit allen Mundarten des Gebiets zu thun, aus dem seine Zöglinge kommen und wohin die meisten wieder gehen. Wie für dieses Gebiet der Seminarunterricht im allgemeinen eine Sammelstelle alles Volkstümlichen sein sollte, so könnte der deutsche Unterricht im besonderen die verschiedenen Mundarten in den Kreis seiner Betrachtungen ziehen. Die Zöglinge kommen ja meistens aus dem Volksleben des Landes. Die mundartlichen Quellen fließen in ihnen noch frisch und lebendig und sind noch wenig durch den schriftdeutschen Sprachgebrauch getrübt. Dazu kommt, daß sie durch die Mundarten ihrer Mitschüler mächtig zu Vergleichungen angeregt werden. Wenn der Seminarlehrer diese Thatsachen geschickt und taktvoll zu benutzen weiß, wenn er auch nicht versäumt, den Schülern für ihre Ferien Winke und Aufgaben zu Beobachtungen und Sammlungen zu geben, dann müßte es sonderbar zugehen, wenn er nicht eine Teilnahme an der Volkssprache erregte, die über das Seminar ins Leben reicht und dort erst sich recht entfalten kann. Das Seminar wird noch über die Betrachtung der heimischen Mundarten seiner Zöglinge hinausgehen und hier und da bei gegebenem Anlasse auch die eine oder andere Eigentümlichkeit anderer deutschen Mundarten erkennen lassen dürfen. Jedenfalls sollte der angehende Lehrer erfahren, etwa an einigen Dichtungen Hebels und Reuters, worin die Hauptunterschiede zwischen der hoch- und niederdeutschen Volkssprache bestehen. Das macht schon die Kenntnis der zweiten Lautverschiebung nötig. — Damit stehen wir vor der anderen Forderung, daß nämlich im Seminar die Betrachtung des Mundartlichen neben der räumlichen Ausdehnung auch eine bestimmte wissenschaftliche Tiefe zeige. Hildebrands Forderung (a. a. O., S. 66), daß kein Lehrer mit deutschem Unterricht betraut werden sollte, der nicht das Neuhochdeutsche mit geschichtlichem Blick ansehen kann, gilt nach ihrem Urheber nicht nur für

Digitized by Google

die Universität, sondern mehr noch für das Lehrerseminar, natürlich in den Schranken, die diesem gezogen sind. Eine kurze gelegentliche Heranziehung althochdeutscher Formen, eine zweckmäßig angebrachte Lektüre mittelhochdeutscher leichter Sachen, etwa einiger Lieder Walthers von der Vogelweide oder des einen oder anderen Abenteuers aus dem Nibelungenliede, dürften zu diesem Zweck am Platze sein. Nur darf das Mittelhochdeutsche nicht wie eine fremde Sprache betrachtet und gelehrt, sondern es muß benutzt werden, um für gegenwärtige Sprachformen das Verständnis und die Erklärung zu finden. Die Fortdauer alter Gesetze ist in der Sprache der Gegenwart nachzuweisen. Und hier sind es besonders die Wortformen und Bedeutungen der konservativen Mundarten, welche herangezogen werden können und den geschichtlichen Blick der Seminarzöglinge wecken und schärfen. Ein Wort Wintelers (a. a. O., S. 16 und 17) scheint gerade im Hinblick auf die schweizerischen Seminare geschrieben zu sein: „In besonderem Maße wird sich der deutsche Sprachunterricht auf Grund der Hausſprache des Schülers auch fruchtbar erweisen auf höheren Lehranstalten, wo Gelegenheit geboten ist, bei der Behandlung des Mittelhochdeutschen das Verhältnis zwischen Mundart und Schriftsprache genetisch zu beleuchten und dadurch das Verständnis und die richtige Würdigung beider zu befördern. Erst auf jener Grundlage kann der ganze Bildungswert des Mittelhochdeutschen, der insbesondere für deutsch-schweizerische Seminarien, Gymnasien und ähnliche Anstalten noch lange nicht genug erkannt ist, in der rechten Weise erschlossen werden. Der Schüler findet alsdann in ihm die Begründung von Verhältnissen, die er erst als Thatsachen kennt, und Auskunft auf eine Menge von Fragen, auf die er durch das während der früheren Schulzeit Gelernte ist hingeführt worden und deren Beantwortung ihn in dem Besitz und der richtigen Handhabung dessen, was ihm bis dahin zur Sprachgewohnheit geworden sein soll, befestigt." So wäre bei der Lektüre des Mittelhochdeutschen die Mundart namentlich dem Süddeutschen das Hauptmittel zum Verständnis, der öffnende Schlüssel zu dieser Schatzkammer. Wie Freiherr von Laßberg, der gediegene Kenner und Sammler mittelhochdeutscher Minnelieder, im Anfange dieses Jahrhunderts sagen konnte, daß noch ein guter Teil der alten Sprache in und bei dem schwäbischen Volke lebendig und kräftig waltet und daß ein Thurgauer Bauer der Nibelungen Lied bald so gut verstünde als ein Breslauer oder Berliner Meister, so schlagen auch noch heute dem Alemannen und südlichen Franken die mittelhochdeutschen Formen fast wie heimische Klänge an das Ohr. Aber auch außerhalb der seltenen mittelhochdeutschen Lektüre tritt die Mundart im deutschen Seminarunterrichte häufig in ihr geschichtliches Recht. Wie tief kann gerade durch sie manche Worterklärung gegründet werden, z. B. der zweite Teil von kostspielig (zu ahd. spildan = verschwenden) durch elsässisch Menschenspiel = Menschenmenge, Wasserspiel = Wassermenge, Weizenspiel = Weizenmenge u. s. w.! Daß Schuld zu sollen gehört, zeigt das Oldenburgische it schal (ich soll) besser als die Schriftsprache. Welche freudige Genugthuung verschafft es den Zöglingen, wenn der Lehrer bei der Lektüre der Klassiker auf das Vorkommen volkssprachlicher Wörter und Redensarten hinweist, etwa in Goethes Götz das Wort Herz für Mut (Komm her, wenn du's Herz hast) oder in Schillers Wallenstein die Wortfügung: Ich mach' mir an des Ills seinem Stuhl zu thun! Wie duldsam werden sie bei den Schwankungen des Sprachgebrauchs, wenn in gewissen lautlichen und grammatischen Fällen die Formen der Mundart als gleichberechtigt mit den schriftdeutschen nachgewiesen werden, wenn z. B. einmal klar gelegt wird, daß die süddeutsche Mehrzahl des Wortes Hose(n) ebenso berechtigt ist wie die norddeutsche Einzahl, die jetzt in der Schriftsprache vorwiegt, ja, daß sie von Haus aus allein berechtigt war, weil Hosen ursprünglich die Strümpfe für die beiden Beine bezeichnete, wie noch jetzt im niederdeutschen Teil der Rheinprovinz! Aus der Laut- und der Sprachlehre möge noch je ein Beispiel angeführt werden. Bei der Erklärung des Umlauts wird vielleicht einmal die Thatsache besprochen, daß er sich, verschieden von den meisten anderen Sprachbewegungen, von Norden nach Süden ausgebreitet hat. Diese Richtung kann z. B. an elsässischen Seminaren den Zöglingen leicht an der Volkssprache nachgewiesen werden. Der Lehrer läßt von ihnen mundartliche Formen angeben, die dem Umlaut widerstanden haben. Schon auf der kurzen Strecke des Elsaß oder auch nur der Hälfte davon erweist es sich, daß der Süden gegen den Umlaut widerstandsfähiger ist als der Norden. Wenn nun diese Thatsache auf das ganze deutsche Sprach-

Digitized by Google

gebiet übertragen, verallgemeinert und an Namen wie etwa Osnabrück und Innsbruck belegt worden ist, werden die Schüler ihr Lebtag nicht mehr vergessen, was ihnen die Volkssprache verdeutlicht hat. Und eine kurze geschichtliche Betrachtung etwa der schriftdeutschen Nebenformen drücken und drucken wird bei den Zöglingen jetzt erst volles Verständnis finden. In der Satzlehre wird ihnen einmal gezeigt, daß viele jetzige Nebensätze ursprünglich Hauptsätze waren. Wenn wir heute sagen: „Ich sage dir nur, daß du nach Hause kommst," so lautete es früher: Ich sage dir nur das, du kommst nach Hause. Der Objektsatz war also ein Hauptsatz, das Bindewort daß das hinweisende Fürwort, und die Wortfolge des zweiten Satzes hat sich verschoben (vergl. Oskar Erdmann: Grundzüge der deutschen Syntax, Stuttgart 1886, S. 78 ff; Hermann Wunderlich: Der deutsche Satzbau, Stuttgart 1892, S. 212 ff.). In der Mundart, wenigstens im Elsaß, ist die alte Satzfügung noch lebendig; denn man sagt noch heute: Ich sage dir nur das, du kommst heim. Dieses mundartliche Satzgebilde kann den Zöglingen das der alten Sprache vertreten und veranschaulichen. Das Gleiche läßt sich ihnen an Umstandssätzen zeigen. Das Volk sagt selten: Er ist so schwach, daß man ihn umblasen könnte; viel häufiger lautet es in der Mundart: Er ist so schwach, man könnte ihn umblasen. Und volkstümliche Schriftsteller bringen Belege dazu, z. B. Uhland in seiner Schwäbischen Kunde (den Pferden war's so schwach im Magen, fast mußte der Reiter die Mähre tragen). — Zu gewissen Zeiten ist auch eine systematische Zusammenfassung mundartlicher Erscheinungen am Platze, immer natürlich im Vereine mit den verwandten schriftdeutschen. Wenn auf diese Weise den Zöglingen des Seminars eine genaue Kenntnis des Verhältnisses zwischen Schriftsprache und Mundart vermittelt wird, so geschieht das sowohl zu ihrer sprachwissenschaftlichen Bildung als auch im Hinblick auf ihren späteren pädagogischen Beruf, damit sie der Volkssprache stets mit Verständnis und Achtung begegnen und sie im Volksschulunterricht zweckmäßig verwerten. (S. Artikel: Deutscher Unterricht in Lehrerseminaren, 6.)

Schluß: Ein geschichtlicher Überblick und das einschlägige Schrifttum. Die Bestrebungen, die Mundart in den Dienst des Unterrichts zu stellen, sind noch keine sieben Jahrzehnte alt. Freilich wurde die Volkssprache auch in früheren Zeiten in der Schule berücksichtigt, ja zeitweise in noch viel reicherem Maße als heutzutage; aber es war eine unbeabsichtigte und notgedrungene Verwendung, nicht eine planmäßige und zielbewußte. — Solange es noch keine allgemeine Schriftsprache gab, und solange diese mit den Mundarten um die Herrschaft als Büchersprache im Kampfe lag, solange fanden natürlich auch in der Schule die Belehrungen in der Volkssprache statt, soweit nicht das Lateinische den Vorrang hatte: die Mundart war Schulsprache. Es ist bekannt, wie in der Schweiz und in Norddeutschland bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts Kirchen- und Schulbücher in den heimischen Mundarten erschienen (vergl. Kluge: Von Luther bis Lessing, Straßburg, 1888, S. 71). Auch als später die Schriftsprache als Büchersprache längst den Sieg errungen hatte, thronte noch die Mundart als Schulsprache bis in unser Jahrhundert hinein (vergl. Honkamp: Die Volksschule, 1849, S. 7; Adolf Socin: Schriftsprache und Dialekte im Deutschen, Heilbronn, 1888, S. 532; Wilhelm Schmitz: Die Misch-Mundart in den Kreisen Geldern, Kempen, u. s. w., Düsseldorf, 1893, S. 24). — Daneben und darunter lief aber schon frühe eine Gegenströmung her, welche die Einflüsse der Mundart auch in der Schule brechen und der Schriftsprache zu ihrem Rechte verhelfen wollte. An die thüringischen Mundarten hat Arnold Reyher wohl gedacht, als er 1648 im ersten Kapitel seines bekannten Schulmethodus verlangte, daß die Lehrer sich im Deutschen einer deutlichen Sprechweise befleißigen und auch die Kinder anhalten sollten, „alles recht deutlich und eigentlich vorzubringen und nicht einen Vocalem oder Consonantem für den anderen, und insonderheit die letzten Syllaben recht auszusprechen." Solche Bestrebungen wurden durch Opitz und die erste schlesische Dichterschule gefördert, wo alles Mundartliche in Laut und Form streng verpönt war. Und als die litterarische Bekämpfung der Mundarten im 18. und 19. Jahrhundert unter dem Einflusse des allmächtigen Sprachrichters Gottsched und seines Nachfolgers Adelung noch stärker betrieben wurde, da fanden die formell-grammatischen Bemühungen dieser Männer auch in der Volksschule einen Widerhall durch grammatische Schulbücher wie die Kleine deutsche Sprachlehre von Heinsius (Berlin, 1. Aufl. 1804, 13. Aufl. 1834). Die Mundart wurde im Unterricht als rohe,

Digitized by Google

ungeschlachte Redeweise verlacht und vollständig fern gehalten. Und doch mußte man vielfach Rücksicht auf sie nehmen, freilich ohne es Wort haben zu wollen. Da der richtige Gebrauch der hochdeutschen Sprachformen das Ziel des Sprachunterrichts war, übte man hauptsächlich solche Kapitel, worin die Kinder oft fehlten, z. B. die Unterscheidung der Biegungsfälle beim Hauptworte, die Konjugation gewisser Zeitwörter, die richtige Anwendung der Verhältniswörter, lauter Dinge, bei denen die Mundart vielfach von der Schriftsprache abweicht. Nur hielt man die Volkssprache selbst nicht für würdig, um von ihr auszugehen oder sie dabei zu beachten. — Bloß in einer Richtung wurde die Mundart auch von ihren Gegnern hier und da herangezogen, wenn es nämlich galt, den Schülern unverstandene schriftdeutsche Ausdrücke durch mundartliche zu erklären. Diese Übersetzung bot den bequemsten, oft den einzigen Weg zur Einführung in das Verständnis. So führt z. B. H. Jellinghaus im Niederdeutschen Korrespondenzblatt (1886, XI, S. 4 und 5) die hochdeutschen Wörter an, „welche im Jahre 1715 einem Lübecker Schulknaben durch plattdeutsche erklärt werden mußten." Auf dieses einfache Mittel wies auch Bernhard Overberg 1793 hin in seiner „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster" (Ausgabe von Gansen, Paderborn, 1888, S. 183). Eine solche notgedrungene Berücksichtigung der Mundart ist leider auch heute noch in mancher Schule ihre einzige Verwertung. In der fünften Auflage von Diesterwegs Wegweiser für deutsche Lehrer (Essen, 1874, II. Bd., S. 208) sagte Ludwig Rudolph: „Der einzelnen Mundart kann in der Schule kein Recht eingeräumt werden; nur wenn der Lehrer merkt, daß er von seinen Schülern nicht verstanden wird, oder daß sie die Sprache des Lesebuchs nicht verstehen, dann mag er ausnahmsweise einmal zur Mundart herabsteigen." Da gelten die Worte Hildebrands (a. a. O., S. 67): „Wo man sich zur Beachtung der Volkssprache herbeiläßt, da geschieht es durch den Zwang der Verhältnisse oder aus einer Anwandlung des Gefühls, oft wohl widerwillig und unwillig, aber nicht aus Grundsatz und gestissentlich."

Für eine planmäßige und zielbewußte Verwendung der Mundart in der Volksschule trat man erst in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts ein. Da fing man an, sie als wertvolles Bildungsmittel zu betrachten, namentlich für die Sprachbildung. Diesen Umschwung hat wohl eine dreifache Ursache hervorgerufen. Durch die von Jakob Grimm begründete geschichtliche Sprachbetrachtung war man daran gewöhnt worden, die Bedeutung der Mundarten zu würdigen und sie nicht mehr als verderbte Schriftsprache anzusehen. Die Förderung der Psychologie durch Herbart und Beneke schärfte den Schulmännern den Blick für das kindliche Seelenleben und die wahren Grundlagen eines erziehenden Unterrichts. In Schule und Leben machte sich die Schriftsprache immer mehr geltend und brachte daher den Gegensatz zwischen ihr und der Volkssprache auch stärker zum Bewußtsein; denn es ist nicht von ungefähr, daß die Bewegung für eine unterrichtliche Verwertung der Mundart zuerst und am kräftigsten im Norden und Süden des deutschen Sprachgebiets entstand, also in Gegenden, deren Mundarten am weitesten von der Schriftsprache abstehen. — Einige Erscheinungen kann man als Vorläufer dieser Bewegung bezeichnen. Schon 1813 erschien zu Erlangen eine Schrift des Bayern Pöhlmann (Das Gemeinnützigste aus der Sprachlehre als Stoff zu Denk- und Sprachübungen benutzt), worin dieser zeigt, wie den Schülern „die Fehler" der Volksmundart nachgewiesen und abgewöhnt werden sollen. Zu derselben Zeit bot der bekannte holsteinische Pfarrer Klaus Harms in einem Lesebuche „Übungen zum Übersetzen aus der plattdeutschen Sprache in die hochdeutsche" (Kiel, 1813, neue Aufl. 1817). Der Schwabe Gayler verlangte, daß „die deutsche Deklination mit besonderer Rücksicht auf den schwäbischen Dialekt" gelernt werden sollte (Reutlingen, (1835). Und ein Jahr später, 1836, stellte das Schleswig-Holsteinische Schulblatt die Fragen: „Warum beginnt man den Unterricht in unseren Volksschulen in einer fremden Sprache? Sollte es nicht zweckmäßig sein, die ersten Sprechübungen in unseren Schulen in Übersetzungen aus der plattdeutschen in die hochdeutsche Mundart bestehen zu lassen?" Aber die Antwort darauf gab das Blatt einstweilen nicht. — Der erste, der meines Wissens den hohen Wert der Mundart für die Geistesbildung des Schülers ganz erkannte und eine weitgehende Beachtung im Unterricht entschieden betonte, ist der schweizerische Litterarhistoriker J. C. Mörikofer. 1838 veröffentlichte er (ohne Namen) die Schrift: Die schweizerische Mundart im Verhältnis zur hochdeutschen Schrift-

Digitized by Google

sprache. Das vierte Kapitel trägt die Überschrift: Die schweizerische Mundart in Beziehung auf den Unterricht. Hier tritt Mörikofer für das Recht der Mundart in der Volksschule ein. Zwar solle die letztere auch die erforderliche Gelegenheit zur Erlernung der Schriftsprache darbieten; aber dieser Zweck könne unschwer erreicht werden, wenn Mundart und Schriftsprache neben einander laufen. Lesen und Schreiben sollen nur die Schriftsprache üben, allerdings mit nicht zu fremder Betonung; bei den Sprechübungen indessen möge jede von beiden ihr ausgemitteltes Feld behalten. Wo ein selbständiger Gedanke oder ein persönliches Gefühl ausgedrückt werden soll, da sei die Mundart am Platze, „vornehmlich bei den sog. Verstandesfragen, den abgefragten Lösungen und Erklärungen". „Wenn es sich aber um Nacherzählung, besonders geschichtlicher Lesestücke, handelt, so wird mit besonderem Erfolg sowohl die Mundart als die Schriftsprache in Anwendung gebracht werden können, jene nämlich um zu erfahren, ob das Gelesene verstanden worden und daher in die Sprache des gewöhnlichen Lebens umgesetzt werden kann, diese dagegen um alles Gegebene und Gedachte in der hochdeutschen Sprache so zu gestalten, daß es für ein deutsches Ohr verständlich sei, wohl laute, und wie gesprochen so auch geschrieben werden könne." „So kann die Schule vollkommen geeignet sein, den Grund für die Ausbildung und den freien Gebrauch der Schriftsprache zu legen, während die Sprache des Volkes als Träger der freien Mitteilung festgehalten wird." Auch der Religionsunterricht gewinne nicht nur an Klarheit und Verständlichkeit, sondern auch an Innigkeit und Eindringlichkeit, wenn der Unterricht von der Volkssprache ausgehe und mit dieser und durch sie auf sein Gebiet hinüber führe. — Einen ähnlichen Standpunkt nimmt der mecklenburgische Rektor Heinrich Burgwardt der niederdeutschen Sprache gegenüber ein in den zwei Schriften: Morgenstimmen eines naturgemäßen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen (Leipzig, 1857) und: Der naturgemäße und instruktive Sprachunterricht in Volksschulen gegenüber dem analytischen (Wismar, 1863). Nach den hier niedergelegten Grundsätzen hat er bearbeitet: eine Fibel für die niederdeutsche Jugend (Altona, 1855), seinen Bildungsfreund, vaterländisches Lesebuch zunächst für Mecklenburg (Altona, 1849) und ein Lehr- und Übungsbuch: Grundlagen und Aufgaben zur Übung im Hochdeutschen für die niederdeutsche Jugend (Leipzig, 2 Teile, 1859 u. 1860). Die Art, wie die Kinder an den schriftdeutschen Musterstücken die Sprache lernen sollen, hält er nicht nur für erfolglos, sondern auch für verderblich, weil sie die sprachliche und sittliche Natürlichkeit, Einfalt und Wahrhaftigkeit des Kindes aufhebe, indem sie es gewöhne, fremde, erborgte Gedanken und Gefühle in fremden, vornehmen Formen und Phrasen auszudrücken. So sei die ganze Sprachbildung eine leere Wortmacherei, „nur eine bettelhafte Einhüllung in sammtne und seidene Fetzen." Darum verlangt Burgwardt die Verwendung der Mundart, überhaupt des Volkstümlichen, im gesamten Schul-, besonders im Sprachunterrichte. Der Unterricht soll die Schüler in der kindlichen und volkstümlichen Anschauungs-, Denk- und Redeweise ihrer eigentlichen Muttersprache belassen, auf diesem Grunde sie in allen Dingen weiter entwickeln und nur dafür sorgen, daß sie diese ihre Anschauungs-, Denk- und Redeweise — sozusagen ihre plattdeutschen Gedanken — zuerst ganz einfach übersetzen, dann mehr und mehr ganz in hochdeutschen Worten einher zu gehen suchen, aber nicht in der abstrakten Schriftsprache, sondern in der Anschauungs- und Denkweise und dem kurz gehaltenen Satzbau ihrer Mundart. Als Grundlage eines solchen Sprachunterrichts benutzt Burgwardt vorzugsweise Sprichwörter, Sagen, Erzählungen und Gedichte in niederdeutscher Mundart oder hochdeutsche Sprachstücke in volkstümlicher Redeweise. An ihnen sollen die Schüler durch Vergleiche zwischen Platt- und Hochdeutsch das letztere lernen. — Weiter als Mörikofer und Burgwardt geht der durch seine Geschichte des deutschen Kirchenlieds bekannte Philipp Wackernagel. Da er sich von der Pflege der Mundarten unabsehbare Folgen verspricht, wünscht er in seiner Schrift: Der Unterricht in der Muttersprache (4. Teil seines deutschen Lesebuchs, Stuttgart, 1843, S. 13 u. 14) nicht nur einen Verein, „der es sich zur Aufgabe machte, die Mundarten aufs gründlichste zu erforschen und zu vergleichen", sondern auch „den litterarischen Gebrauch der landschaftlichen Mundarten in den sog. Volksschulen". Ja, nach ihm sollten sogar die Lehrbücher für die Volksschulen in der Mundart verfaßt sein, mit Ausnahme der Bibel und des Gesangbuches. Dann fänden Volkssitte und Volkssprache wieder Schutz und Pflege, die Volksehre wieder

Digitized by Google

Grund und Haltung; dann würde der Sprachunterricht der Volksschule „erst gedeihlich und unschädlich, nämlich vergleichend. Die Vergleichung der Mundart und des Hochdeutschen geschähe in allen Ehren von beiden Seiten, nicht wie bisher so, daß der Lehrer die Mundart als ganz unberechtigt, als ohne Gesetz und Regel, als die wilde, gemeine Sprache des Paria behandelt und die Kinder da, wo sie der zartesten Schonung bedürfen, in dem innersten Heiligtum ihres Denkens und Dichtens alle Tage rücksichtslos angreife und verletze". — Nach einer anderen Seite zu weit ging der Münchener Schuldirektor Adolf Gutbier. Er setzt zwar als Ziel des Sprachunterrichts in der Volksschule das Verständnis und die Aneignung der Schriftsprache fest, die auf der Grundlage volkstümlicher Geschichten, Märchen, Sagen, Legenden, Fabeln, Parabeln und Lieder durch einen vergleichenden Sprachunterricht gefördert werden soll; aber er will diese Vergleiche an verschiedene Mundarten angeschlossen wissen, statt nur an die heimische und an die Schriftsprache. Zudem geht er in seinen Anforderungen über das Ziel der Volksschule hinaus, weil er ihren Sprachunterricht als eine Art Vorstufe für den fremdsprachlichen Unterricht höherer Schulen betrachtet. Seine Ansichten bekundet Gutbier 1854 in Karl Frommanns Deutschen Mundarten (I, 24—33) in dem Aufsatze: Ideen über die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Volksschule. Im vierten Jahrgang des Praktischen Schulmanns von Friedrich Körner (Leipzig, 1855, S. 42—47 und 87—91) giebt er dann ein ausführliches Beispiel seiner Methode in dem Aufsatze: die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Schule. Ein Hilfsbuch hat er zwei Jahre vorher geliefert in seinem Deutschen Sprachbuch als Grundlage des vergleichenden Sprachunterrichts, enthaltend Lesestücke in hochdeutscher Sprache und den deutschen Mundarten, nebst zahlreichen Übungsaufgaben und einem Sprachkärtchen von Deutschland (Augsburg, 1853). — Verständiger und maßvoller sind in dieser Angelegenheit die Ansichten des Germanisten Rudolf von Raumer. Sie haben auch infolge ihrer Gediegenheit und der wissenschaftlichen Bedeutung ihres Vertreters weite Verbreitung und Anerkennung gefunden. Raumer hat seine Meinung hauptsächlich an zwei Orten niedergelegt, 1852 in seiner Abhandlung über den Unterricht im Deutschen (im 3. Bd. von Karl von Raumers Geschichte der Pädagogik, Gütersloh, 1873, S. 104—203) und 1855 in Frommanns deutschen Mundarten (II, 375 ff.) bei der Beurteilung der Bücher und Bestrebungen Burgwardts. Seine Stellung drückt er in den folgenden zwei Grundsätzen aus: „In der Schule haben wir allerdings nur die Schriftsprache zu lehren; aber wir sollen dies in einer Weise thun, welche die Volksmassen mit schonender Hand von ihrer angestammten Mundart zur Schriftsprache hinüberleitet." „Die gesprochene Mundart ist die eigentliche Muttersprache des Schülers, mit ihr ist er aufgewachsen, und sie ist das ursprüngliche Organ seiner Gedanken und Empfindungen. Es wird deshalb die Aufgabe der Volksschule sein, den Schüler, soweit er sich überhaupt an der Schriftsprache beteiligen soll, von seiner Mundart zur Schriftsprache hinüberzuleiten". Wie sich Raumer dieses Hinüberleiten denkt, das zeigt er uns am Religionsunterrichte. Dem grammatischen Unterricht setzt er als Aufgabe nicht eine theoretische Erkenntnis der Sprache und ihrer Gesetze, sondern die praktische Erlernung der Schriftsprache und ihrer Formen, „die naturwüchsige Mundart des Schülers mit der Schriftsprache vermitteln zu helfen". Den Stoff sollen hauptsächlich die Unterschiede zwischen Mundart und Schriftsprache liefern. Bezüglich der Satzlehre rät Raumer, die Schüler nicht über die einfacheren Satzbildungen der Mundart hinausgehen zu lassen, um dem Volke die Einfachheit und Natürlichkeit zu bewahren, die seinem Wesen entspricht. — Mehr vom grammatischen Gesichtspunkte sieht Honkamp aus Westfalen die Mundart an. Er steht auch hierin auf den Schultern des Sprachphilosophen Karl Ferdinand Becker, der schon 1833 in seiner Methode des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre, S. 20, unter anderm die Wichtigkeit und Sicherheit des mundartlichen Sprachgefühls hervorhebt und rät, es für die Bildung des schriftdeutschen zu benutzen. Honkamp bekundet seine Ansicht in Diesterwegs Rheinischen Blättern 1844 und 1863, in der Schrift: Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre (Soest, 1845, S. 37—43) und in der Vollständigen Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre (Soest, 1848). Er will „die hochdeutsche Sprache unter Zugrundelegung der Volkssprache" nur wegen der Satzlehre gelehrt wissen. Das lautliche und begriffliche Verhältnis zwischen beiden ist ihm von untergeordneter Be-

Digitized by Google

deutung. Mundartliche Biegungsfehler mögen gelegentlich berichtigt werden, und die hochdeutsche Aussprache solle sich an die der Gebildeten der betreffenden Provinz halten, ohne berechtigte Eigentümlichkeiten der Mundarten oder diese ganz verdrängen zu wollen. Hauptsache sind ihm die grammatischen Formen, namentlich die Satzformen. Im Mangel an syntaktischer Ausbildung und an logischen Beziehungen sieht er den Hauptunterschied zwischen Mundart und Schriftsprache. Dieser Mangel soll insoweit berücksichtigt werden, als alle dem Hochdeutschen eigentümlichen Formen besonders geübt werden müssen, bis der Schüler auch für sie ein festes Sprachgefühl gewinnt. Dann erst kann das Denken an der Sprache nach Beckers System geübt werden, das Honkamp die Hauptsache ist.

Das waren in den dreißiger, vierziger und fünfziger Jahren die Stimmführer der Bewegung, die den Bildungswert der Mundart für den Unterricht geltend machte. Ihnen folgten viele andere „aus allen Gauen, einzeln und geschart". Es seien hier nur einige genannt. In demselben Jahre wie der Schweizer Mörikofer schrieb der Bayer Ludwig Aurbacher seinen Aufsatz: Über den Dialekt, dessen Bedeutung und Benutzung in der Volksschule (Pädagogische Phantasieen, Blätter für Erziehung und Unterricht, zunächst in Volksschulen, München 1838, S. 136 ff). Wie Mörikofer verwahrt er sich dagegen, daß die Mundart in der Schule als verderbte Sprache behandelt werde. Seine sonstigen Ansichten haben viel Verwandtes mit denen Rudolf von Raumers. Er geht von einem Worte des berühmten bayerischen Dialektforschers Andreas Schmeller aus: „Um ein Volk in Masse höher heben zu können, muß man dasselbe erst recht verstehen, man muß seine Eigenheiten als Fundamente benutzen, um Besseres darauf zu bauen; und es ist darum nicht klug, sie zu verachten und auf ihre Vertilgung auszugehen, sondern man muß sie vielmehr pflegen, damit sie desto minder der Veredelung widerstreben, ja daß sie selbst einen organischen Übergang bilden zu dem, wovon sie früher der schroffe Gegensatz zu sein scheinen." Aurbacher will die Mundart nicht nur im Anfangsunterricht als Verständigungs- und Anziehungsmittel, sondern auch in der ganzen Schulzeit zum Lesen, Schreiben und Verstehen des Hochdeutschen wie einen von Haus aus gegebenen Leitfaden benutzt wissen. Durch das Bewußtwerden der Unterschiede beider Sprachen solle gerade die Erlernung des Hochdeutschen gefördert werden. — Ein anderer Süddeutscher, der württembergische Lehrer M. Lehmann, weist 1852 in seinem Aufsatze: Die Volksmundarten in der Volksschule (Pädagogische Monatsschrift, S. 509—515) auf die Vorzüge der Mundarten hin, ermahnt den Lehrer, sie zu studieren und im Unterrichte zu verwerten, damit „in der hochdeutschen Sprache die Volksmundart ihre Verklärung und ihre Stellung finde." Der Lehrer könne „manches Hochdeutsche in den Dialekt des Volkes übersetzen" und außerdem im grammatischen Unterrichte von der Mundart zur Schriftsprache übergehen. Für die Lesebücher verlangt er mehr Lesestücke in der Volksmundart. — In der Bahn Philipp Wackernagels wandelt F. W. Miquel mit seiner Schrift: Wie wird die deutsche Volksschule national? (Lingen 1851). — Bescheidener sind die Forderungen des dithmarschen Hauptlehrers Brütt (im 3. Heft des Schleswig-Holsteinischen Schulblattes vom Jahre 1843). Er verlangt, daß „der Lehrer seine ersten Unterredungen mit den Kleinen in plattdeutscher Sprache anstelle" und später den natürlichen Übergang zur Schriftsprache durch fleißiges Übersetzen ins Hochdeutsche herstelle. Dieses Übersetzen will er auf den Anschauungs- und den ersten Leseunterricht der Unterstufe beschränkt wissen. — Um des Erfolges willen fordert der mecklenburgische Lehrer Martens, daß in niederdeutschen Schulen der Religionsunterricht den fünf- bis achtjährigen Kindern in plattdeutscher Sprache gegeben werde (Mecklenburgisches Schulblatt 1851, S. 91—93). — An Honkamp schließt sich der westfälische Lehrer Th. Hegener an. Doch will er neben den grammatischen Verhältnissen auch den Lautstand und den Wortschatz der Mundart berücksichtigt wissen und zwar im gesamten deutschen Unterrichte. Er führt seine Ansicht näher aus in dem Schreib- und Leseschüler in niederdeutschen Schulen (Arnsberg 1843) mit der Anleitung: Über den Unterricht in der Schriftsprache (Arnsberg 1843) und in Diesterwegs Rheinischen Blättern 1848. — Mit der Verwertung der Mundart im Unterrichte beschäftigte sich auch die 7. allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Hamburg 1855. Sie wollte die Mundart aber nur bei dem vorbereitenden Sprachunterrichte berücksichtigt haben (vergl. den Bericht darüber in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung 1855, S. 234). — Da

Digitized by Google

dieser Beschluß dem Lehrer C. Nostitz nicht weit genug ging, wies er in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung (1855, S. 310 und 311) in dem Aufsatze: Über Berücksichtigung der Mundart beim Unterricht in der Muttersprache darauf hin, wie durch die Verwendung der Mundart der ganze muttersprachliche Unterricht anziehend und fruchtbar, ja der gesamte Schulunterricht volkstümlicher und nachhaltiger werde. — Weiter als die allgemeine deutsche ging in demselben Jahre 1855 die oldenburgische Lehrerversammlung. Sie entschied sich für einen Sprachunterricht in der Volksschule, der auf der Mundart fußt. Der Übergang von der plattdeutschen zur hochdeutschen Sprache müsse planmäßig vermittelt werden. Der Lehrer spreche mit den Kindern plattdeutsch und gebe ihnen erst nach und nach die hochdeutschen Benennungen. Hochdeutsche Sätze mit Abstraktionen sollen sich anschließen. Im ganzen Unterrichte sei dem Lautlichen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Der grammatische Unterricht schließe sich an hochdeutsche und plattdeutsche Musterstücke an. Das Wiedererzählen der Lesestücke geschehe hochdeutsch und plattdeutsch. Die Schriftsprache werde durch Übersetzen und Sprachvergleichung gefördert (vergl. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 1855, S. 228 u. 229).

In den sechziger Jahren sind es besonders der württembergische Seminarlehrer J. Haug und der Leipziger Professor Rudolf Hildebrand, die für das Recht der Mundart in der Schule eintraten. J. Haug bekundete seine Ansicht zuerst im Magazin für Pädagogik (Jahrg. 1863) und faßte sie dann 1865 zusammen in der mit dem Lehrer F. J. Hoos herausgegebenen Schrift: Die Grammatik in der Volksschule (Ravensburg, 2. Aufl. 1868). Wie dieser Titel zeigt, wollen die Verfasser die Mundart hauptsächlich bei der Sprachlehre berücksichtigt wissen. Diese betrachten sie gleichsam als Heilmittel gegen die Sprach- und Schreibfehler, die Störungen im natürlichen Sprachprozeß. „Und wie die rechte Heilkunde sich nicht mit der äußeren Krankheitserscheinung begnügt, sondern den innern Sitz des Übels und seine Ursache erforscht, so wird auch bei einem umsichtigen Sprachunterricht erkannt werden, daß zuletzt nur einige Hauptarten von Fehlern übrig bleiben, die immer wiederkehren, und daß die Ursache derselben hauptsächlich in den Lautverhältnissen der hochdeutschen Sprache und in der größeren oder geringeren Abweichung der Mundart vom Hochdeutschen und in andern mundartischen Eigentümlichkeiten zu suchen sind." Für schwäbische Schulen weisen die Verfasser auf eine Menge solcher lautlichen und grammatischen Eigentümlichkeiten hin. — Der bedeutendste und begeisterste Fürsprecher für die Mundart im Unterrichte ist Rudolf Hildebrand in seinem grundlegenden Buche Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule (Leipzig, 1. Aufl. 1867, 5. Aufl. 1896). Da hat er namentlich auf S. 66—88 in seiner meisterhaften Art den Satz begründet: „Das Hochdeutsch sollte gelehrt werden im Anschlusse an die Volkssprache und Haussprache". Und wie bei allen sprachlichen und pädagogischen Erörterungen, so schaut Hildebrand auch hier in die Weite, gräbt er auch hier in die Tiefe. Ihm ist die Mundart nicht nur ein äußerliches Mittel, in der oder jener Richtung zu verwenden; ihm ist sie der Lebensodem der Schule, die volkstümliche Wurzel zum Baum des deutschen Unterrichts und der deutschen Bildung überhaupt. Er zeigt uns, wie durch die Verwertung der Mundart und überhaupt des Volkstums nicht bloß die Schule, sondern das ganze geistige und soziale Leben des Volks an Halt und Kraft gewinnt. — Hildebrands Grundsätze haben bis in unsere Tage immer weitere Anerkennung und Verbreitung gefunden. Ich verweise hier nur noch auf die Verhandlungen des allgemeinen deutschen Sprachvereins, der in seiner Hauptversammlung zu München 1890 unter anderm fordert, daß der Unterricht in der Volksschule mehr als bisher an die heimische Mundart der Kinder anknüpfe (vergl. Zeitschrift des allgem. d. Sprachvereins 1890, Nr. 7, S. 113).

Litteratur: (Schriften und Aufsätze, die auf die Stellung der Mundart in der Schule nur kurz und nebenbei eingehen, bleiben hier ebenso unberücksichtigt wie Übungsbücher für die Hand der Schüler.) J. C. Mörikofer, Die schweizerische Mundart im Verhältnis zur hochdeutschen Schriftsprache aus dem Gesichtspunkt der Landesbeschaffenheit, der Sprache, des Unterrichts, der Nationalität und der Litteratur, 1. Ausg. Frauenfeld 1838, neue Ausg. Bern 1864, S. 71—82. — Ludwig Aurbacher, Über den Dialekt, dessen Bedeutung und Benutzung in der Schule, in den Pädagogischen Phantasien. München 1838, S. 136 ff. — Brütt, Über die Benutzung der Mundart bei den ersten Sprechübungen, im Schleswig-Holsteinischen Schulblatt, 1843, 3. Heft. — Th. Hegener, Über den Unterricht in der Schriftsprache. Arnsberg 1843. — Philipp Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache, 4. Teil des Deutschen Lesebuchs. Stuttgart 1843, S. 13 u. 14. — Honkamp, Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre. Soest 1845, S. 37—43. — Vers., Voll-

Digitized by Google

ständige Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre. Soest 1848. — Th. Hegener, Zum Unterricht in der Muttersprache, in Diesterwegs Rheinischen Blättern, 1848, Heft 1 und 2. — F. F. Busch, Die Würdigung der Muttersprache des Kindes seitens der Schule, im Schleswig-Holsteinischen Schulblatt, 1850, S. 552—556. — Martens, Der Religionsunterricht für kleine Kinder werde in plattdeutscher Sprache gegeben, im Mecklenburgischen Schulblatt, 1851, S. 91—93. — F. W. Miquel, Wie wird die deutsche Volksschule national? Lingen 1851. — Rudolf von Raumer, Der Unterricht im Deutschen, 1852, in der Geschichte der Pädagogik von Karl von Raumer. Gütersloh, 4. Aufl., 3. Bd., S. 194—203. — M. Lehmann, Die Volksmundarten in der Volksschule, in der Pädagogischen Monatsschrift, 1852, S. 509—515. — Adolf Gutbier, Ideen über die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Volksschule, in Karl Frommanns Deutschen Mundarten, 1854, I. Bd., S. 24 ff. — Derf., Die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Schule, in Friedrich Körners Praktischem Schulmann. Leipzig 1855, 4. Bd., S. 42—47 u. 87—91. — C. Nostig, Über Berücksichtigung der Mundart beim Unterricht in der Muttersprache, in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung, 1855, S. 310 u. 311. — F. Dunker, Dialekt und Schriftsprache, im Schleswig-Holsteinischen Schulblatt, 1855, S. 363—371. — Von Osten, Den Sprachunterricht betreffend, im Schleswig-Holsteinischen Schulblatt, 1856, S. 266 ff. — Heinrich Burgwardt, Morgenstimmen eines naturgemäßen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen. Leipzig 1857. — Derf., Der naturgemäße und instruktive Sprachunterricht in Volksschulen gegenüber dem analytischen. Wismar 1863. — J. Haug und F. J. Hoos, Die Grammatik in der Volksschule. Ravensburg, 1. Aufl. 1865, 2. Aufl. 1868. — Karl Strackerjan, Das Plattdeutsche als Hilfsmittel für den Unterricht, im 23. Programm der Vorschule und höheren Bürgerschule zu Oldenburg. Oldenburg 1866, S. 3—51. — Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig, 1. Aufl. 1867, 5. Aufl. 1896. — Albert Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig 1872, S. 28—52. — Schumacher, Der Unterricht im Deutschen, in J. Allekers Volksschule. Freiburg i. Br., 1873, S. 271 ff., 329 ff. — H. Wagner, Der Unterricht im Deutschen mit Rücksicht auf die österreichische Mundart, im 12. Jahresbericht der Kommunal-Oberrealschule im 9. Wiener Gemeindebezirk. Wien 1873. — A. Schmidt, Bedeutung der Mundart in pädagogischer und sprachlicher Beziehung. Karlsruhe 1877. — J. Winteler, Über die Begründung des deutschen Sprachunterrichts auf die Mundart des Schülers. Bern 1878. — Jul. Werder, Vom Sprachunterrichte in der Muttersprache mit besonderer Rücksicht auf die Mittelstufe. Basel 1878, S. 7—16. — G. Veesenmeyer, Der Artikel „Mundart", in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1881, 2. Aufl., 4. Bd., S. 1098—1106. — Karl Koch, Die Berücksichtigung der Mundart in der niederdeutschen Volksschule, in der Hannoverschen Schulzeitung, 1882, Nr. 21—24 (später als Nr. 1 der Kleinen Beiträge zur deutschen Sprachgeschichte und zum deutschen Unterricht, in der Beilage zum Jahresbericht des Nikolaigymnasiums zu Leipzig, 1892, S. 1—14). — L. Habrich, Fertigkeit im mündlichen Ausdruck und grammatischer Unterricht in der Volksschule, in Kehrs Pädagogischen Blättern. Gotha 1883, S. 1—27. — Heß, Grundsätze für den Unterricht in den Primarschulen. Basel 1884, S. 12 ff. — C. Franke, Wie sollen die Mitteldeutschen das Schriftdeutsch aussprechen? in der Freien deutschen Schulzeitung, 1885, S. 237—240. — Albert Richter, Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Leipzig, 2. Aufl. 1886, S. 72—83. — H. Utzinger, Mundart und Schriftsprache, in der Schweizerischen Lehrerzeitung. Zürich 1887, Nr. 39. — Albert Richter, Volkstum und Volksschule. Leipzig 1889. — H. Sommert, Über den Unterricht in der Muttersprache, in der Pädagogischen Rundschau. Wien 1890, Nr. 6 u. 7. — R. Buchheim, Zum deutschen Unterricht, in der wissenschaftlichen Beilage zum Programm des Realgymnasiums in Zittau, 1890. — St., Bemerkungen über die Sprache des Lehrers, in der Schweizerischen Lehrerzeitung. Zürich 1891, Nr. 7. — Ad. Socin, Die Wissenschaft und der Deutschunterricht, in der Schweiz. Lehrerzeitung. Zürich 1891, Nr. 17—22. — Ernst Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht. Leipzig 1891. — Bruno Stehle, Bedeutung des Dialekts für den Unterricht in der hochdeutschen Sprache, im Elsaß-Lothring. Schulblatt. Straßburg i. E. 1891, Nr. 14 und 15. — Lindner, Der Artikel „Orthoepie" in dem Enzyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde. Leipzig, 4. Aufl. 1891, S. 572—574. — K. Strobel, Nicht humanistische, sondern nationale Sprachbildung in der Volksschule und durch die Volksschule, in der Deutschen Schulzeitung. Berlin 1891, Nr. 45 u. 46. — Anton Kuß, Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten? Bielefeld (1892). — Nickers, Zur Würdigung des Plattdeutschen, in der Deutschen Lehrerzeitung, 1892, S. 212—214. — Carl Julius Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Leipzig 1893, S. XXIX ff. — Karl Landmann, Heimat- und Muttersprache, in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig 1893, S. 106—115. — Wilhelm Kahl, Mundart und Schriftsprache im Elsaß. Zabern i. E. 1893. — Heinrich Menges, Volksmundart und Volksschule im Elsaß. Gebweiler 1893. — Wilhelm Schmitz, Die Misch-Mundart in den Kreisen Geldern, Kempen, Erkelenz, Heinsberg, Gellenkirchen, Aachen, Gladbach, Krefeld, Neuß und Düsseldorf. Düsken (1893), S. 136—209. — Wortbildung und Wortbedeutung, in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung. Leipzig 1894, Nr. 41—43. — Georg Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig 1894. — Fr. Borstel, Wortbedeutung und Sprachbildung, in der Pädagogischen Reform. Hamburg 1894, Nr. 52, 1895, Nr. 2—4. — Heinrich Menges, Die Verwendung der Mundart im Unterrichte, in der Elsaß-Lothringischen Lehrerzeitung. Zabern i. E. 1895, Nr. 1, 4—6, 8—13, 15. — Ludwig Bauer, Die schwäbische Mundart in der Schule. Nürnberg 1895. — Oskar Brenner, Etwas über Mundartforschung in der Schule, in Nr. 3 der Mitteilungen und Umfragen zur bayerischen Volkskunde. Augsburg 1895. — Ad. Seiler, Die Mundart im Sprach-

Digitized by Google

unterricht der Volksschule, in der Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift. Zürich 1895, S. 165 bis 192. — J. B. Hürbin, Mundart, Sprachunterricht und Rechtschreibung. Aarau 1896 (zuerst gedruckt im Schlußbericht der Bezirksschule in Muri, Kanton Aarau, 1867). — Heinrich Menges, Die Mundart im Lesebuch der Volksschule, in der Elsaß-Lothringischen Lehrerzeitung. Zabern i. E. 1897, Nr. 20 bis 22.

Rufach i. Els. Heinrich Menges.

Munterkeit

s. Lustigkeit

Musikalische Erziehung (Musikunterricht)

1. Geschichtliches. 2. Kunstzwecke und Unterrichtsziele. 3. Lehre und Bildung. 4. Zustände und Einflüsse.

„Die Musik steht so hoch, daß kein Verstand ihr beikommen kann, und es geht von ihr eine Wirkung aus, die Alles beherrscht und vor der niemand im stande ist, sich Rechenschaft zu geben . . . Sie ist eins der ersten Mittel, um auf die Menschen wunderbar zu wirken."

Goethe.

„Der Deutsche liebt die Musik ihrer selbst willen — nicht als Mittel zu entzücken, Geld und Ansehen zu erlangen, sondern weil sie eine göttliche, schöne Kunst ist, die er anbetet und die, wo er sich ihr ergiebt, sein Ein und Alles wird."

Richard Wagner.

Goethe warnt einmal davor, „die Grenzen seiner Ausbildung zu weit zu stecken", und wenn man auf der einen Seite klagen hört, daß der Jugend viel zu viel aufgebürdet werde, auf der anderen den Bildungsstoff immer weiter anwachsen sieht, so kann man zweifeln, ob die Musik zu denjenigen Gegenständen zu rechnen sei, welche für die Erziehung in Betracht kommen, um so mehr, als nach der oben genannten Autorität „die Musik ganz etwas Angeborenes, Inneres ist, das von außen keiner großen Nahrung und keiner aus dem Leben gezogenen Erfahrung bedarf." Allein den mancherlei, oft mehr zufälligen Eindrücken als tieferem Nachdenken entstammenden Aussprüchen von bedeutenden und unbedeutenden Männern steht die unableugbare Thatsache gegenüber, daß von allen Künsten die Musik am tiefsten in die verschiedenen Lebensinteressen verflochten, daß sie eine wirkliche Lebensmacht ist. Es ließe sich daher schwerlich verantworten, wenn gerade die Überlegungen an ihr vorbeigehen wollten, welche sich mit den bei der Formung des menschlichen Innern beteiligten Einflüssen vorzugsweise befassen und deren Leitung und Beherrschung erstreben. Auch mit der Geschichte würde man sich dadurch in Widerspruch setzen.

1. Das Altertum hat der Musik einen wesentlichen Anteil an der Bildung des Menschen zugewiesen, und wie immer wir uns ihre Eingliederung in das Erziehungsganze psychologisch zurecht legen mögen, — in der öffentlichen Meinung stand ihre Bedeutung als eines der wichtigsten Bildungsmittel so fest, daß die beiden großen Erziehungstheoretiker ihr eine der ersten Stellen in ihren Systemen anweisen. Plato verlegt den entscheidenden Teil der Erziehung in die Musik, (κυριωτάτη ἐν μουσικῇ τροφή) weil Rhythmus und Harmonie am mächtigsten die Seele packen, und er stellt ihre ästhetische Wirkung so hoch, daß er dem nach dieser Seite wohl Erzogenen auch auf anderen Gebieten den rechten Geschmack zutraut, wie er denn auch der Meinung Ausdruck giebt, Neuerungen seien in musikalischen Dingen unbedingt abzulehnen, weil das Wohlgefallen an denselben von da zu Sitten, Gewöhnungen und Gesetzen verderbend weiterschreite.*) Aristoteles bekundet seine hohe Schätzung des Gegenstandes schon dadurch, daß er ihm die breiteste Auseinandersetzung widmet.**) Obgleich er die Bedenken gegen die pädagogische Verwendung der Musik wohl zu würdigen weiß, so kommt er doch zu dem Schlusse, daß die Musik gleich sehr an Bildung, Spiel und edler Unterhaltung teilhabe. Doch sei letzteres nur ein gelegentlicher Nutzen gegenüber dem höheren Zwecke, auf die Sittlichkeit zu wirken. Dies geschehe dadurch, daß sie die Seele mit Begeisterung erfülle.***)

*) Vergl. Platos Staat. III, 12. IV, 3. Außerdem A. Kapp, Platons Erziehungslehre 1833. S. 98 u. f. w.

**) Vergl. Aristoteles' Politik VIII, 5, 6 und 7. Dazu A. Kapp, Aristoteles' Staatspädagogik 1837. S. 144 u. f. w.

***) „Überhaupt scheint eine Art Verwandtschaft zwischen der Seele und den Harmonien und Rhythmen stattzufinden." VIII, 5. „Wir halten zugleich fest, daß man die Musik nicht nur eines, sondern mehrerer nützlicher Zwecke wegen treiben soll, nämlich erstens der sittlichen Bildung und jener erleichternden Befreiung der Gemütsaffekte wegen, die ich Katharsis nenne — zweitens soll man sie zum Behufe eines sinnvollen Genusses der Muße und drittens zur Abspannung und Erholung von angespannter Thätigkeit treiben."

Digitized by Google

Thatsache sei auch, daß wir durch Anhören z. B. von Liedern eine Veränderung unserer Gemütsstimmung erleiden. Die Jugend müsse sich daher lernend und übend mit Musik beschäftigen und wäre es auch nur, weil es unmöglich oder doch höchst schwierig, ein gründlicher Beurteiler dessen zu werden, was man nicht selbst getrieben hat. Virtuose Behandlung von Instrumenten sei allerdings nicht nur nicht nötig, sondern vom Übel, weil Fachvirtuosen, welche die Kunst nicht um ihrer sittlichen Vervollkommnung willen treiben, sondern des Gewinnes wegen, zu den Handwerkern zählen.*) Auf diese Dinge habe man sich nur so weit einzulassen, als erforderlich sei, sich an den Schönheiten der Melodieen und Rhythmen mit Verständnis zu erfreuen, und sich somit über jenes bloße allgemeine Behagen an der Musik zu erheben, das auch bei Tieren und Kindern vorkomme. Sachlich habe sich übrigens das Instrumentale stets dem Vokalen unterzuordnen.

Trotz alle dem wäre es ein unentschuldbarer Irrtum, das hier über Musik Gesagte kurzweg auf unsere gegenwärtige musikalische Auffassung zu übertragen. „Die Musik im griechischen Altertum war, wie Ed. Hanslick bemerkt (Vom Musikalisch-Schönen S. 145 u. f. w.) nicht Kunst in unserem Sinne. Klang und Rhythmus wirkten in fast vereinzelter Selbständigkeit . . . Musik in der modernen, künstlerischen Bedeutung gab es im klassischen Altertume nicht . . . Der Mangel an Harmonie, die Befangenheit der Melodie in den engsten Grenzen recitativischen Ausdruckes, endlich die Entwickelungsunfähigkeit des alten Tonsystems zu wahrhaft musikalischem Gestaltenreichtum machten eine absolute Bedeutung der Musik als Tonkunst im musikalischen Sinn unmöglich."

Den Alten folgt in der Pflege der Musik die Kirche. Die musikalische Erziehung steht im Dienste des Kultus und besondere Sängerschulen suchten sie zu fördern. Nach Chrodegang von Metz „sollen die Melodieen der Sänger das Volk zur Liebe himmlischer Dinge erheben, sowohl durch die Anmut der Worte als der Töne."*) Lange behauptete sich die Metzer Musikschule an erster Stelle. Später wetteiferte mit ihr St. Gallen und machte sich in Theorie und Praxis einen musikalischen Namen. Gerade auf diesem Gebiete war es den Gelehrten des Mittelalters vergönnt, über das Altertum hinauszukommen. Indem sie nach Methoden für den schwierigen Gesangunterricht suchten, kamen sie allmählich „von der schwer verständlichen Neumenschrift zu einer besseren Notation" und dem dadurch erleichterten Lehrverfahren entsprach der Erfolg. Während jedoch sämtliche Schüler meist unter schweren Mühen und in harter Zucht die Gesangskurse durchmachten, widmeten sich die Begabteren nach Absolvierung der Arithmetik auch der Theorie. Denn „wer nur gut zu singen verstand oder es zu einer großen technischen Fertigkeit im Spielen verschiedener Instrumente gebracht hatte, galt deshalb noch nicht als ein Musiker."**)

Noch Jahrhunderte blieb die Tonkunst an die Kirche gebunden. Die kunstvolleren Formen des Kirchengesanges, den auch allmählich die Orgel immer allgemeiner zu unterstützen begann, stellten allerdings an die Singchöre immer größere Ansprüche, und es war vielfach für die Schulen sehr schwer, denselben zu genügen, wenn sie auch durch das Interesse, welches Fürsten, Städte und Private der Sache entgegenbrachten und mitunter durch Stiftungen bethätigten, allerhand Förderung erfuhren. Die unter Herzog Albrecht V. von Bayern 1569 entworfene Schulordnung enthält die bemerkenswerte Bestimmung: „Und nachdem von alter in der catholischen Kirche Herkommen, daß den Layen gestat und zugelassen worden, ihre Andacht mit deutschem Gesang auch zu erzaigen, soll man das mit nichten abgehn

*) Übrigens macht, Aristoteles einem „rohen Publikum" gegenüber, „das aus niederen Handwerkern, Arbeitern und anderen dergleichen Leuten besteht", das Zugeständnis, daß auftretende Virtuosen auf den Geschmack desselben in der Weise Rücksicht nehmen, daß sie Melodieen „von einem stark ins Ohr fallenden und überstark gefärbten Charakter" wählen, weil „jedem nur das Vergnügen gewährt, was seiner eigenen Natur entsprechend und verwandt ist." VIII, 7.

*) Vergl. O. Denk, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens (Mainz 1892) S. 274, wo wir auch die noch heute sehr beherzigenswerte Bemerkung Chrodegangs lesen: „Die aber in der Kunst des Gesanges weniger erfahren sind, sollen, bis sie besser unterrichtet sind, schweigen, anstatt durch Singen, wenn sie es nicht können, die Stimmen anderer mißtönig zu machen."

**) Vergl. Frz. A Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des XIII. Jahrhunderts (Stuttgart 1885) S. 140 u. f. w. „Is vero est musicus, qui ratione perpensa scientiam canendi non servitio operis sed imperio assumpsit speculationis." (Bei Gerbert, de musica sacra.)

Digitized by Google

lassen;"*) und Forkel nennt insbesondere die Städte Augsburg und Nürnberg als diejenigen, welche, durch ihre Handelsbeziehungen zu den Niederlanden von dorther musikalisch beeinflußt, am frühesten für die Einführung der Figuralmusik sorgten. Ein Bild von dem Unterricht selbst erhalten wir durch die Mitteilungen, welche D. E. Beyschlag in seinem „Versuch einer Schulgeschichte der Reichsstadt Nördlingen" aus der Schulordnung vom Jahre 1522 über den „aufsteigenden" Musikunterricht macht. Danach sollen die Schüler der vier Klassen in drei „Haufen" geteilt werden, „deren jeder an den Nachmittagen des Samstags und der Feierabende besonders sollte unterrichtet werden." In der oberen Abteilung, in welcher „die zwo ersten Sessionen zusammengezogen sind", zerfällt der Unterricht in einen theoretischen und einen praktischen Teil, bei welch' letzterem man sich zuerst mit dem Text und dann mit der Melodie zu beschäftigen hat.**) Die Gesänge werden „nach Gewohnheit der Zeit und der Kirchen" gewählt. Die untere Abteilung sollte nur etwas nach dem Gehör singen lernen, „soviel es durch Uebung gesein mag on sondere ernstliche straf". Eine wesentliche Förderung lag für den Gesangunterricht in der Einrichtung, sowohl die Vormittags- wie die Nachmittagsstunden mit Chorgesang zu beginnen und zu schließen.

Die Gestalt, in welcher sich die Musik außerhalb der Kirche präsentiert, kann sie nicht empfehlen, am wenigsten als Bildungsmittel. Während es nicht an Fürsten fehlte, welche hervorragende Tonmeister in ihre nächste Umgebung zogen und mit Ehren überhäuften, stehen im allgemeinen die Vertreter der praktischen Musik, zünftig zusammengethan, keineswegs in besonderem Ansehen; und wenn schon Kaiser Maximilian I. gegen den Vorwurf in Schutz genommen werden muß, er habe nur „Sänger und Pfeifer zu Vertrauten gewählt," so steigerte sich diese negative Schätzung noch in den folgenden Jahrhunderten. Auch die Reformation hat hieran trotz Luther, der bekanntlich vor der „durch die Kunst geschärften und polierten Musika" allen Respekt hat, nichts Wesentliches geändert, und da, wo Interesse vorhanden, befolgt man im allgemeinen die von Aristoteles den persischen und medischen Königen zugeschriebene Weise, „sich durch andere ausübende Künstler Genuß und Kennerschaft zu verschaffen."

Erst als auf Grund der gesteigerten Kunstmittel immer gewaltigere Schöpfungen das Dasein einer wirklichen Tonkunst bekundeten, als die brauchbaren musikalischen Instrumente, welche nach der Meinung Forkels „der getreueste und wichtigste Abdruck des musikalischen Wissens eines Volkes sind," sich vervollkommten und mehrten, als die Reproduktion dieser Werke sich zu einer Aufgabe gestaltete, welcher nur besonders geschulte Kräfte gewachsen waren, eröffneten sich auch für die musikalische Bildung Aufgaben, die nur durch besondere Veranstaltungen gelöst werden konnten. Von hier begreift sich die Entstehung von Konservatorien und Musiklehranstalten, deren Anfänge in Italien zu suchen sind und bis ins sechzehnte Jahrhundert zurückreichen, aber auch als Begleit- und Folgeerscheinung das Aufkommen des musikalischen Dilettantismus. Beide stehen in einer innigeren Wechselwirkung, als es vielleicht oberflächlicher Betrachtung erscheint, und wenn es im Interesse einer gedeihlichen Kunstentwickelung beklagt werden muß, daß das musikalische Unterrichtswesen leider noch immer in der Hauptsache sich in Privathänden befindet und dabei Kunst und Geldspekulation nur zu oft einen ungleichen Kampf kämpfen, so kommen diese Mißstände auch in der Qualität und Wirkungsweise des Dilettantismus zum Ausdruck. —

2. Kunstzwecke und Unterrichtsziele. Es blieb unserem Jahrhundert vorbehalten, über Musik tiefer dringende Überlegungen anzustellen. Doch hat die Eigenart dieser Kunst, „die keinen Stoff hat, der abgerechnet werden müßte, die ganz Form und Gehalt ist und alles erhöht und veredelt, was sie ausdrückt," auch gar manchen ihrer Verehrer in Versuchung geführt, nicht auf dem Wege mühsamer Analyse, sondern durch eine Art von orakelhafter Ver-

*) Günthner, S. Geschichte der liter. Anstalten in Bayern. III. Bd. (Was hat Bayern für Wissenschaften und Künste gethan?) S. 269.

**) „In der ersten halben Stunde sollte er ihnen in der Musica die notdürftigsten Anfäng der Stymmen Verwandlung und Tonung beim kürzesten eröffnen, und sie über den nächst vorangegangenen Unterricht davon wohl befragen. In der zweyten halben Stunde sollte er Inen die Text aller gesang, sonderlich für die Vesper den gewonlichen Gesang ains Responsoriums und einer Antiphon . . . , schleinig und allein aus den gesangbüchern verteutschen. Darauf in der zweyten Stund sollte er diese verteutschte Gesänge nach undderricht der Musik solmisiren und Inen die Fall der tön züchtiglichen bedeuten, und nochmals mit Inen messiglichen und nit zu schnell hoch oder zu nider mit Fleiß singen". Beyschlag a. a. O. Drittes Stück. S. 11.

Digitized by Google

kündigung hinter ihr „Wesen“ kommen zu wollen, eine Versuchung, der selbst ein so scharfsinniger Denker wie Schopenhauer nicht widerstehen konnte, wenn er auch seine metaphysischen Aufschlüsse, wonach die Musik „das Nachbild eines Vorbildes ist, das selbst nie unmittelbar vorgestellt werden kann, zu beweisen für wesentlich unmöglich erkennt.“*) Die Klippe, an welcher alle derartigen Versuche scheitern müssen, ist schon in dieser Schopenhauerischen Aufstellung angedeutet; sie besteht darin, daß man sich auf dem Gebiete des Unvorstellbaren bewegt, wie wenn es vorstellbar wäre, daß das Bestreben, das Unsagbare verständlich zu sagen, dazu zwingt, das Ausdrucksmaterial Gebieten zu entlehnen, welche nur durch Analogie und Proportion mit dem zu verdeutlichenden Gegenstande in associativer Beziehung stehen, und daß daher die Neigung, sich in phantastisch symbolistischen Wendungen zu ergehen, sich schrankenlos bethätigen kann. In der Hauptsache stammen von hier auch die Nöte der musikalischen Kritik und einer gewissen Art von musikalischer Schriftstellerei überhaupt. Uneingeschränktes Schwelgen in bilderreichen Umschreibungen, in bleudenden Gleichnisreden und unbeweisbaren Behauptungen, skrupellose Herübernahme von Gebilden des abstrakten Denkens auf ein Gebiet, wo es sich um Anschauungen allereigenster Art handelt, kühne Verwechselung von plausibeln Ausdeutungen rein subjektiver Eindrücke mit objektiv Gegebenem — das alles hat jenes wortreiche, in allen Farben schillernde und doch im Grunde erschreckend gedankenleere Sprachgemenge erzeugt, aus dem sich leider nicht immer nur die bedeutungslose Tageskritik mit Stoff versorgt, und damit einen Zustand herbeiführen helfen, in dem jeder es wagen darf, sachverständig über Dinge zu reden, über die er weder gedacht noch je zu denken Lust und Fähigkeit besitzt.

Um festen Boden zu gewinnen, giebt es zwei Wege, den historischen und den physiologisch-psychologischen. Die Ausbeute, zu welcher der erste führt, ist von wenig Wert. Während Darwin**) glaubt, die Musik sei ursprünglich als sexuales Reizmittel ausgebildet worden und die charakteristische Eigenart ihrer Wirkung „in der Stärke und Unbestimmtheit der erregten Gefühle findet,“ indem sie „in vager und unbestimmter Form die starken Leidenschaften einer vergangenen Zeit in uns wachrufe“, behauptet H. Spencer „daß die Musik ihre wesentliche Quelle in den Kadenzen der leidenschaftlich erregten Rede habe“, von der Anschauung ausgehend, daß die gefühlsbewegte Rede und die Musik, insbesondere der Gesang, dieselben charakteristischen Merkmale besitzen. Schon der Engländer E. Gurney hat in gründlichen Erörterungen die Spencerschen Aufstellungen als unzutreffend zurückgewiesen, weil sie sich weder mit den erweislichen Anfängen noch mit der höheren Ausbildung der Musik vertragen. Auch die Ansicht Darwins wird, abgesehen davon, daß sie in ihrer Unbestimmtheit wirklichen Aufschluß nicht giebt, durch Thatsachen nicht gestützt. E. Große hebt in seinen lehrreichen Untersuchungen über die Anfänge der Kunst hervor, daß die Erwartung, die primitive Musik in irgend einer näheren Beziehung zum geschlechtlichen Leben zu finden, durch die Thatsachen nicht erfüllt werde. Derselbe kommt nach sorgfältiger Durchforschung des hierher gehörigen Materials zu dem Ergebnis, daß die Musik ursprünglich einen gewissen Zusammenhang mit dem Krieg zeige, durch den Rhythmus jedoch in einer besonders innigen Verbindung mit dem Tanz stehe und an dessen sozialisierenden Wirkungen wesentlichen Anteil habe. Im übrigen, meint er, sei ihre Wirkung so hinzunehmen, wie sie sich uns gebe, — als eine Gemütsbewegung, die im wesentlichen durchaus eigener Art sei. Er beruft sich dabei auf eine Äußerung des genannten Gurney, welche in der Hauptsache dahin lautet, daß die eigentümliche Wirkung der Musik unanalysierbar sei*) und verweist zum

*) A. Schopenhauer. s. W. II. S 303.

**) Vergl. das XIX. Kap. im II. Bd. von Ch. Darwin: Die Abstammung des Menschen, wo er auch aus den chinesischen Jahrbüchern den Satz anführt: „Musik hat die Macht, den Himmel auf die Erde niedersteigen zu lassen.“ Auch eine Stelle im 8. Kap. von „Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei Menschen und Tieren“ gehört hierher.

*) Vergl. E. Große, Die Anfänge der Kunst. Kap. X. Derselbe citiert aus Gurney, Power of Sound folgende Stelle: „Das erste Charakteristikum der Musik, das Alpha und Omega ihrer Wirkung ist dies: — sie bringt in uns eine emotionale Erregung von großer Stärke hervor, die in keine einzige Klasse unserer sonstigen emotionalen Erregungen eingeordnet werden kann. Soweit sie sich überhaupt beschreiben läßt, gleicht sie einer Mischung von starken Gemütsbewegungen, welche in eine ganz neue Erfahrung umgewandelt sind, deren einzelne Elemente zu sondern wir uns stets vergebens bemühen, denn Siegesfreude und Zärtlichkeit, Sehnsucht, Schmerz und Befriedigung, Nachgeben und Drängen — alles scheint auf einmal da zu sein. Und trotzdem ist das endliche Resultat nicht im mindesten verworren und zweifelhaft.“ S. 204.

Digitized by Google

Belege dafür auf das merkwürdige Verhältnis der Buschmänner zur Musik, deren relativ hohe musikalische Begabung nach seiner Meinung auch ein interessantes Licht wirft auf den Zusammenhang von Musik und Kultur. — So wird es denn wohl noch bei dem Urteil Robert Schumanns bleiben, daß „die Musik die Waise, deren Vater und Mutter keiner nennen könne und vielleicht sei es, daß gerade in dem Geheimnisvollen ihres Ursprunges der Reiz ihrer Schönheit liege."

Weit ergiebiger sind die Betrachtungen, welche von der psychologischen Seite anheben. Obenan steht in dieser Hinsicht G. Th. Fechner, welcher in seiner Vorschule der Ästhetik unter der Überschrift „der direkte Faktor in der Musik" (S. 158) mit der ihm eigenen Klarheit und Schärfe eine mustergiltige Analyse der musikalischen Grundthatsachen gegeben hat. Indem er Tempo, Takt, Rhythmus, sowie das Auf- und Absteigen in der Skala der Stärke und Höhe der Töne einerseits von ihren durch die Obertöne vermittelten Verwandtschaftsbeziehungen andererseits scheidet, wird es ihm dadurch möglich, den musikalischen Eindruck in ein Stimmungselement und in ein an Empfindung von Harmonie und Melodie geknüpftes, eigentlich musikalisches Element zu zerlegen. Die Stimmungen nennt er lebensverwandt, sofern „die musikalischen an solche anklingen oder mit solchen übereinstimmen, die auch ohne Einwirkung der Musik im Menschen da sein können." Auf der Gleichartigkeit des Ausdrucks beruht die Möglichkeit ihrer musikalischen Erregung. Gefühle dagegen, denen es eigentümlich, daß sie mit den verschiedartigsten Associationsvorstellungen kompliziert sein können, vermag die Musik nur so weit zu beeinflussen, als sie am Charakter einer Stimmung teil haben, nicht aber so, daß sie solche Vorstellungen hervorrufen könnte. Für das spezifisch musikalische Element giebt es in unserem Erfahrungkreise keine Analoga. Daher sind alle Betrachtungen und Behauptungen, die sich auf diesem Boden bewegen, Gleichnisreden von rein subjektivem Wert. Gleichwohl kann die Musik Beziehungen zur Welt außer der Musik gewinnen, denn es giebt auch eine begleitende Musik. Dieser Thatsache ist nach Fechners Meinung Hanslick in seinen sonst zutreffenden Auseinandersetzungen nicht gerecht geworden.

In feinsinnigen psychologischen Ausführungen hat M. Lazarus im dritten Bande seines „Leben der Seele" diese Analyse fortgesetzt. An dem Leitfaden der Apperzeptionsprozesse findet er in der Wirkung der Musik eine ästhetische, pathetische und symbolische Seite, während er für den associativen Faktor nicht nur eine je nach der individuellen Zufälligkeit wechselnde subjektive, sondern auch eine allgemeine, objektive, in gewissem Sinn Gemeinschaft bildende Bedeutung in Anspruch nimmt. Indem er dabei hervorhebt, daß die Wirkungen je nach den allgemeinen psychischen Lebensformen sich ändern, löst sich ihm das objektiv Gegebene von dem durch den Hörer Hinzugebrachten. Daher giebt er zwar zu, daß durch Apperzeption auch Gedanken sich mit der Musik verbinden können, betont aber ihre embryonische Unfertigkeit, ihre vorsprachliche Gestaltlosigkeit, sieht in der logischen Unbestimmtheit des musikalischen Gedankens gerade einen Vorzug*) und hält für ausgemacht, daß die Musik auch Gefühle nur darstellen aber nicht erzeugen könne.

So dürften die Gedanken Fechners glücklich weitergeführt und insbesondere Hanslick gegenüber, welcher in einseitiger, um nicht zu sagen eigensinniger Weise den rein formalen Standpunkt festhält, die mannigfaltigen Verbindungsfäden bloß gelegt sein, welche von der Musik zum gesamten psychischen Leben hinüber leiten und sie den Genießenden so bedeutungsvoll erscheinen lassen.

Indem die Musik ihren künstlerischen Beruf ausrichtet, wirken beide Faktoren, der direkte und der associative, zusammen, und ihre wesentlichste Macht beruht gerade darauf, daß das, was die analytische Betrachtung getrennt vorstellt, auf den Höhepunkten des Genießens, vielleicht auch des Schaffens, in unbewußter Einheit das psychische Leben beherscht. Weil aber „ihr ganzer Effekt, um mit Schiller**) zu reden, darin besteht, die inneren Bewegungen des Gemüts durch analogische äußere zu begleiten und zu versinnlichen, weil der Tonsetzer bloß das Gemüt zu einer gewissen Empfindungsart und zur Aufnahme gewisser Ideen stimmt, und einen Inhalt dazu zu finden

*) Interessant ist, daß Felix Mendelssohn gerade das Gegenteil behauptet: „Das, was mir eine Musik ausspricht, die ich liebe, sind mir nicht zu unbestimmte Gedanken, um sie in Worte zu fassen, sondern zu bestimmte. So finde ich in allen Versuchen, diese Gedanken auszusprechen, etwas Richtiges, aber auch etwas Ungenügendes. Dies ist die Schuld der Worte, die es eben nicht besser können." Lazarus a. a. O. S. 170.

**) Über Matthissons Gedichte. W. XV. S. 171 und 172.

Digitized by Google

der Einbildungskraft des Zuhörers überläßt", weil „die Formen.*) welche die Musik giebt, an keinen begrifflichen Inhalt binden, aber dennoch jeden zulassen, indem die musikalischen Formen die allgemeinsten Formen jedes Geschehens, an welches sich geistige Thätigkeit knüpfen kann, in Tönen wiedergeben", weil „die Musik der Algebra**) zu vergleichen ist", und dieselbe Musik die verschiedenste Wortauslegung finden kann, ohne daß irgend eine die erschöpfende ist, da sich ihr flüssiges Wesen nicht fixieren und das Unaussprechliche nicht aussprechen läßt, — darum ist es vor allem der associative Faktor, welcher die Musik so reich macht und sie mit der gesamten Kulturentwickelung in Beziehung setzt. „Die abstrakte Form für sich .... die wohlklingende Melodik und Harmonik der Töne kann sinnlich wohlgefällig sein und ästhetisch wirken; aber dieser Eindruck empfängt eine bedeutsame Steigerung in dem Maße, als es der associativen Thätigkeit, der unwillkürlichen Vergleichung gelingt, diese formalen Elemente zugleich zu beseelen, sie als schön geformte Zeichen innerer Vorgänge oder als Erlebnisse zu deuten."***)

Wie demnach der gesamte Kulturinhalt den produktiven Künstler nach dem Maße seiner Bildung beeinflußt, so wirkt er auf den Genießenden zurück, nicht gleich aber analog. Der vorsichtige Fechner läßt „das ganze geistige Besitztum des Menschen durch den Eingriff der Musik in Schwingungen versetzt werden", Lazarus spricht von einer „Veränderung unserer geistigen Atmosphäre" und Lotze findet die Aufgabe der Tonkunst darin, „das tiefe Glück auszudrücken das in dem Bau der Welt liegt, und von welchem die Lust jedes einzelnen empirischen Gefühls nur ein besonderer Widerschein ist".

Doch wie immer man diesen Gedanken zum Ausdruck bringen möge, — man wird weder Kant zustimmen, wenn er der Musik „mit Rücksicht auf die Kultur, die sie dem Gemüt verschafft, den untersten Platz anweist,†) weil sie bloß mit Empfindungen spiele", noch E. Große von Übertreibung frei sprechen können, wenn er unter Berufung auf gewisse Erscheinungen unter den Naturvölkern und auf die musikalischen Leistungen von Deutschen und Engländern verweisend, zwischen Musik und Kultur ein durchaus indifferentes Verhältnis behauptet. Trotz ihrer Eigenart wirkt die Musik wie die Kunst überhaupt, wie denn schon von Schiller darauf aufmerksam gemacht wurde, daß die verschiedenen Künste infolge ihrer Vollendung „in ihrer Wirkung auf das Gemüt einander immer ähnlicher werden". Wie alles Kunstschaffen eine Entladung, so ist jede Kunstwirkung in ihren Anfängen eine Art von Entrohung, und je mehr sie mit dem geistig wachsenden Menschen aufsteigt und in ihm sekundäre Gefühle auftreten, desto mehr wandelt sich die erst negative Wirkung in eine positive. Sie erhebt und veredelt. Indem sie den Menschen aus dem sinnlichen Gebiet in ein ideelles geleitet, versetzt sie ihn in ein jeder Kunst eigentümliches Reich der Ordnung und Harmonie. Indem sie die höhere Gefühlsschichte in einen Prozeß der Klärung, Reinigung und Idealisierung hineinzieht, wird sie in gewissem Sinne zu einer Propädeutik für die „ethische Entselbstung des Willens". Die eigentümliche Weise, in welcher gerade die Musik das Gefühl idealisiert, sichert ihr unter allen Künsten, als dem originalsten Erzeugnis des menschlichen Geistes, eine Ausnahmestellung. In ihren Schöpfungen prägt sich daher auch ein ganz besonderes Stück der kulturgeschichtlichen Entwickelung aus, und daran nicht teilhaben oder nicht teilnehmen können, bleibt unter allen Umständen ein Mangel, mögen die von solchem Mißgeschick Betroffenen nun Kant, Lessing oder Maupassant heißen.

Von hier ergeben sich Notwendigkeit und Pflicht der musikalischen Erziehung von selbst. Wenn die Musik dem Menschen so viel zu bieten hat, wie sie in Wirklichkeit bietet, so haben all' diejenigen, welchen die Natur die entsprechende Begabung nicht versagt, ein Recht darauf, daß ihnen die musikalischen Schätze ebenso zugänglich gemacht werden, wie etwa die litterarischen und wenn es abgeschlossene Geistesprovinzen nicht giebt, vielmehr die in Betracht kommenden psychischen Prozesse in einer engen Beziehung zur gesamten Geistesverfassung stehen, dann kann es für die Lösung der Erziehungsaufgabe nicht gleichgiltig sein, ob irgend eine Seite ohne Pflege bleibt oder verkümmert, während sie zum Gedeihen des Ganzen beitragen sollte. Denn die Erziehung ist nur stark als einheitliche Macht, die alle Sonderzwecke in einem Endzweck zusammenfaßt.

*) Wallaschek, R. Ästhetik der Tonkunst. S. 230.
**) M. Hauptmann, Natur der Harmonik und Metrik II. § 188.
***) Jodl, F., Psychologie S. 712.
†) Kritik der Urteilskraft. §. 53.

Digitized by Google

Wenn wir daher auch Palmer*) zugeben wollen, daß die Beschäftigung der Jugend mit Musik schon als sittliches Schutzmittel einen gewissen Wert habe, wenn wir sie auch gern als einen Schmuck des Lebens anerkennen und Goethe zustimmen,**) welcher „gesellige Verbindung der Menschen, ohne bestimmtes Interesse, mit Unterhaltung“ unter den vorteilhaften Wirkungen des musikalischen Dilettantismus aufzählt, während umgekehrt Kant***) die Musik eines „gewissen Mangels der Urbanität und der Aufdringlichkeit“ beschuldigt, — so wird man doch durch solche Schätzungsmethoden ihrer Bedeutung nicht gerecht. Wo sie nicht mehr will, als den Menschen in angenehmer Weise über leere Zeitstellen hinwegtragen, wo sie nur als willkommner Empfehlungsbrief gilt für begehrte Gesellschaftsmenschen, wo sie bloß als Mittel gewertet wird, Lücken und Verlegenheiten zuzudecken und Personen und Gesellschaften zur Dekoration zu dienen, — da ist es um ihre Würde geschehen und in der Kantischen Dreiheit von Empfindungsspielen, Glücksspiel, Gedankenspiel und Tonspiel verbleibt ihr schließlich nur noch, wie Herder in bitterer Ironie bemerkt, die Aufgabe „zur heilsamen Erschütterung des Zwerchfells und zur gesunden Verdauung“ beizutragen.

In der That wäre das Verhältnis der Musik zu dem edleren Inhalt des menschlichen Lebens kein innigeres und tieferes, käme ihr nicht ein wesentlicher Anteil zu an der Humanisierung des Menschen, dann hätte die Erziehung nichts mit ihr zu thun. Nun giebt es aber einen immerhin erheblichen Bruchteil der Menschen, die nur durch sie und ihre Schöpfungen jene tiefe ästhetische Wirkung erfahren, welche Schiller als die „Reinheit und Integrität unserer Menschheit“, „als eine hohe Gleichmütigkeit und Freiheit des Geistes mit Kraft und Rüstigkeit verbunden“ beschrieben hat, und daß deren nicht mehr sind, liegt wesentlich an der mangelhaften musikalischen Bildung. Theodor Billroth bemerkt einmal, nur eine kleine Minderzahl der Konzertbesucher genieße wirklich Musik, der Hauptteil beschäftige und vergnüge sich mit allerlei nebensächlichen und zufälligen Dingen, und man wird ihm in der Hauptsache kaum widersprechen können. Aber in der Mitte stehen die nicht Wenigen, welche wohl musikalisch berührt werden, aber ungeschult und innerlich unkräftig, der eigenen Aufmerksamkeit zu gebieten und Ohr und inneren Sinn zu stützen, nach Art der Kinder immer wieder abfallen, es höchstens zu einem Ansatz musikalischer Vorstellungsbildung bringen, um stets aufs neue in das Leere zurückgeworfen zu werden. Indem sie sich gegen diesen Zustand zur Wehre setzen, erleiden sie meistens einen psychischen Schaden. Was ihnen nicht zufällt, täuschen sie sich vor, sie werden unwahr; aus ihnen besonders rekrutiert sich daher jene bekannte Klasse musikalischer Schönredner und Schwärmer, welche den Dilettantismus in Verruf gebracht, aber auch unter den sog. Fachmusikern anzutreffen sind. Dagegen hilft nur musikalisches Verständnis und hierin hat alle musikalische Bildung ihre erste Aufgabe. Denn ohne ein gewisses Maß von Verständnis giebt es keinen wahrhaft künstlerischen Genuß, und nicht mit Unrecht nennt Goethe, wo er vom Nutzen des Dilettantismus redet, in erster Linie: „Tiefere Ausbildung des Sinnes“. Von gleicher Bedeutung ist die Herausarbeitung jenes in Erfahrung und Umgang mit musikalischen Kunstwerken sich allmählich bildenden Urteils, das wir Geschmack nennen, und das nur da in seiner instinktiven Sicherheit anzutreffen ist, wo ein glücklicher Verkehr, sozusagen eine Kunstatmosphäre die planmäßigen Bemühungen unterstützt hat. Verständnis und Geschmack sind die letzten Ziele musikalischer Erziehung. Wie sie beide auf den direkten und den associativen Faktor weisen, daran braucht nur erinnert zu werden. Ohne Verständnis ist der Geschmack unsicher, unklar, naturalistisch; Verständnis ohne Geschmack macht borniert und schafft Pedanten.

3. Lehre und Bildung. Obgleich jede Art von Bildungsthätigkeit ein gewisses Maß von Begabung voraussetzt, so pflegt man das bei der Musik doch besonders hervorzuheben; auch oberflächlicher Beobachtung machen sich die Kennzeichen musikalischer Anlage leicht bemerkbar, vielleicht der deutlichste Beweis, wie sehr geistige Befähigung mit sinnlicher Unterscheidungsfähigkeit verknüpft ist. Eben

*) Vergl. Schmid, Encyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens IV. S. 847.

**) Goethe, W. XXV. Über den sog. Dilettantismus oder die praktische Liebhaberei in den Künsten. S. 330.

***) A. a. O. Kant bemerkt dort weiter: „Es ist hiermit fast so, wie mit der Ergötzung durch einen sich weit ausbreitenden Geruch bewandt. Der, welcher sein parfümiertes Schnupftuch aus der Tasche zieht, traktiert alle um und neben sich wider ihren Willen, und nötigt sie, wenn sie atmen wollen, zugleich zu genießen.“

Digitized by Google

darum wäre es auch ein Irrtum, hier reine Einfachheit anzunehmen und beim „Gehör“ stehen zu bleiben. Mit Recht hat man neuerdings auf die wesentliche Bedeutung des Sinnes für Rhythmus hingewiesen und durch Umfrage in militärischen Kreisen festgestellt, daß eine erhebliche Zahl von Rekruten desselben so sehr bar ist, daß sie für manche Übungen gänzlich unbrauchbar werden.*) Auch alltägliche Erfahrung lehrt, daß sich gutes Gehör und feines Taktgefühl nicht immer zusammen finden. Erst wenn man eine gewisse stimmliche Ausstattung und manuelles Geschick hinzufügt, werden jene besonderen Seiten erschöpft sein, die sich zusammen als die äußere musikalische Anlage bezeichnen lassen. Aber sie ist doch nur Voraussetzung, Bedingung einer inneren, zu der sie sich verhält wie das Niedere zum Höheren. Alle Verknüpfung sinnlicher Elemente ist Sache einer geistigen Thätigkeit. Auch dem Tonmaterial giebt sie Form und Gestalt, ordnet es zu Reihen und Gruppen, schafft bedeutungsvolle Gebilde, erzeugt musikalische Gedanken. Sie schöpferisch bilden oder doch verstehend nachbilden, sie insbesondere von allen Zeichen lösen können, um sie als innere Tonanschauung für sich zu besitzen — das ungefähr ist die innere musikalische Anlage. Die Analogie mit der Vorstellungsthätigkeit überhaupt liegt nahe, so daß es zweckmäßig sein dürfte, von einem musikalischen Vorstellen zu reden, das mit dem sonstigen Vorstellen alle Geschicke teilt. Nur da, wo die Kultur musikalischen Sinnes an diese Mitgift anknüpfen kann, kommt es zu wirklichen musikalischen Bedürfnissen und Interessen.

Zweierlei mag von hier deutlicher werden. Einmal zeigt sich die innige Verbindung alles musikalischen Vorstellens mit dem gesamten geistigen Besitze, und weil jegliche Art von Vorstellungsbildung ein Inneres zum Ausdruck bringt, so wäre die Weiterführung dieser Überlegungsreihe gerade für die oben berührte Frage vom musikalischen Inhalt nicht ohne Belang. Zum andern fällt ein eigentümliches Licht auf die reproduktive künstlerische Thätigkeit. Ohne entsprechende Entwickelung dieser Gabe ist überall musikalische Nachdichtung unmöglich. Daher der gewaltige Unterschied zwischen dem Virtuosen, dessen technisch-mechanisches Können verblüfft, und dem Tonkünstler, dessen Technik wir vergessen, weil uns das durch ihn lebendig gewordene Kunstwerk packt. Wenn daher Stumpf meint, „ein großer Teil der Fachmusiker sei gar nicht musikalisch,“ so fügen wir hinzu, daß vielleicht die Hälfte der musizierenden Menschen nur ein technisches Verhältnis zur Musik hat und von der inneren Seite der Sache kaum etwas ahnt.

Da Singen und in instinktiver Nachahmung Nachsingen sich als die erste Äußerung musikalischer Regsamkeit darstellt, welche insbesondere durch eine günstige Umgebung wesentliche Förderung erfährt, so knüpft naturgemäß auch die Unterweisung daran an. Der Gesangunterricht ist daher ebenso der demokratische Zweig musikalischer Bildung, wie die subtilste Aufgabe künstlerischer Erziehung. Singend macht das Volk seinen Gefühlen Luft, Liebesleid und Wanderlust, Heimweh und Festesfreude, Wehmut und Frohgefühl — all' das strömt in Liedern aus, fromme Gesänge bereiten in den Kirchen die Andacht vor, ernste Handlungen kündigen sich in feierlichen Liedern an, religiöse Neuerungen erobern die Herzen durch des Liedes Gewalt und die Macht des Gesanges schafft patriotische Begeisterung und kriegerische Erhebung. Der Gesang ist das vielfältige Band, welches das Volk mit der Kunst verknüpft. Selbst die wüsten Ausbrüche ungebändigter Roheit hüllen sich gern in sein Gewand. Daher hat man denn auch längst, abgesehen von den alt überkommenen praktischen Gründen, dank Pestalozzi und seinen Schülern, die sich auch des sangesarmen Volkes erbarmten, das Singen aus allgemein menschlichen Rücksichten und im Sinne eines Humanisierungsmittels zum Gegenstande des Volksschulunterrichts gemacht und wir treffen keine Erziehungsschule mehr, die nicht die Musik wenigstens in dieser Gestalt in ihr Unterrichtsprogramm aufgenommen hätte.

Mit den Erfolgen ist man freilich fast nirgends zufrieden. Schon die Schätzung, welche die Sache erfährt, das Verhältnis, in das man sich zu ihr setzt, machen das erklärlich. Noch fehlt ja leider der Schulpflege der Respekt vor dem idealen Inhalt eines Lehrplans fast gänzlich. Diese Thatsache lastet auch auf dem Betrieb des Gesangunterrichtes. In den nächsten Zielen, die man als praktische und als dekorative bezeichnen könnte, erschöpft sich

*) Vergl. Th. Billroth, Wer ist musikalisch. S. 26 ff. „Es giebt Menschen, denen das rhythmische Gefühl nicht angeboren und auch nicht beizubringen ist. Sie müssen absolut unmusikalisch sein.“ Zu vergleichen wären die Untersuchungen, welche K. Bücher in seiner Schrift „Arbeit und Rhythmus“ über die Bedeutung des Rhythmus angestellt hat.

Digitized by Google

alles und die Ergebnisse liefern nicht selten nur Beiträge zur Ästhetik des Häßlichen. Dazu kommt, daß technisches Geschick, musikalische Bildung und pädagogischer Takt sich seltener zusammen finden, als das unterrichtliche Bedürfnis Befriedigung heischt. Daher kann auch das Verfahren, trotz aller Methodik, nicht allenthalben einwandsfrei sein. Es ist hier nicht der Ort, auf einzelnes einzugehen. Daher wollen wir nur einige wesentliche Punkte hervorheben. Maßgebend für das Verfahren vom Anfang an muß der Gedanke sein, mit der Erreichung der nächsten Ziele den Fortgang zu weiteren vorzubereiten.*) Technische Übungen können nicht entbehrt werden; aber die rechte Verwendung befreit von dem ihnen anhaftenden Druck. Zur Einübung eignet sich nur, was zweifellos gut und den Kräften angemessen. Überall wo die Kunst in Frage kommt, giebt's keine Konzessionen. Übungen sind so lange fortzusetzen, bis ein relativ Schönes zur Darstellung kommt.

Man kann beklagen, daß zur Durchführung des Wünschenswerten vielfach die Mittel fehlen. Aber auch wo sie vorhanden, gebricht es an der verständigen Ausnutzung. Wenn man neuerdings begonnen hat, dem Zeichenunterricht größere Beachtung zu schenken und eine rationellere und intensivere Pflege angedeihen zu lassen — doch wohl nicht nur aus praktischen Gründen — so sollte man sich endlich erinnern, daß der Gesangunterricht gleicher Sorge wert und bedürftig ist, und da es dabei sonderlich auf die rechten Personen ankommt, so sollten vor allem die Städte, die am ersten in der Lage sind, die rechte Wahl zu treffen, mit gutem Beispiel vorangehen. Richtig geleitete und gut geschulte Schülergesangchöre hätten nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine soziale Bedeutung.

Indem wir uns dem Einzelunterricht zuwenden, ist vielleicht die Bemerkung nicht überflüssig, daß wir die Bildung des Berufsmusikers von unseren Betrachtungen ausschließen, oder doch nur so weit berühren werden, als sie mit allgemeinen Interessen zusammenhängt.

Im Vordergrunde steht die Frage des Talents, und sie fordert um so größere Betonung als zur Zeit „ein bischen Musik" zu jenen Bildungsrequisiten gehört, welche, von der Mode vorgeschrieben, die gesellschaftliche Geltung und Brauchbarkeit erhöhen und darum gerade da besonders begehrt werden, wo auch der Schein das Bedürfnis befriedigt. Zwar soll ausdrücklich konstatiert werden, daß auch eine mäßige Anlage unter früher und planmäßiger Pflege, unterstützt durch eine reiche und wohlgeleitete musikalische Erfahrung, sich erfreulich entwickeln und zu wahrhaft musikalischem Interesse sich entfalten kann. Aber in der Regel sollte niemand mit Musikunterricht behelligt werden, der nicht durch unzweideutige Zeichen seine Begabung und einen gewissen Zug zur Musik zu erkennen gegeben, wie sich das bei Kindern oft schon frühe durch eine auch die interessantesten Spiele durchbrechende Aufmerksamkeit, sobald musiziert wird, durch Interesse für Zusammenklang, durch rasches Auffassen und gutes Behalten von Melodieen offenbart. Muß man es daher eine Versündigung nennen gleichermaßen gegen die Musik wie gegen die Jugend, letztere trotz ausgesprochenem Widerwillen und deutlichster Erfolglosigkeit mit ihr selbst wie der Umgebung gleich unerfreulichen Übungen zu plagen, so zeugt es andererseits von bötischem Kleinsinn und philiströser Engherzigkeit, wenn übel beratene Eltern auch das ausgesprochene Talent ihres Kindes aus äußerlichen Gründen — vielleicht z. B. um seine Fortschritte auf anderen Gebieten nicht zu gefährden — verkümmern lassen, — eine Erscheinung, die allerdings weit seltener ist, als jene traurige elterliche Einbildung, welche, verführt durch ein leidliches Stimmchen, durch technische Anstelligkeit oder auch durch die Schönrederei eines urteilslosen Lehrers, in ihrem Kinde den künftigen Künstler sehen, während sie in Wirklichkeit nur die große Zahl der unberufenen Berufsmusikanten vermehren helfen.

Gesang, Klavier und Streichinstrumente bezeichnen in der Hauptsache die Gebiete, auf denen sich der Dilettantismus ansiedelt und die daher auch für den Unterricht und die musikalische Bildung in Betracht kommen. Da man zum Singen Stimme haben muß und die Streichinstrumente Ohren fordern, so ist das Klavier die Zuflucht all' derjenigen geworden, welche jene nicht haben und diesen nicht trauen. In der That, das Klavier ist das musikalische Universalbildungsinstrument, es zählt die größte Anhängerschaft, die Zahl seiner Bearbeiter ist Legion, insbesondere unter der Damenwelt ist, wenn ich nicht irre, nicht Klavierspielenkönnen

*) Dies gilt auch für die Anwendung von Ziffern und Noten.

Digitized by Google

ein größerer Mangel als in der Handhabung der Nähnadel zurückgeblieben sein. Das ist die Macht der Mode; sie fordert für die gute Stube eines respektabeln Bürgerhauses ein Pianino, und damit ist die „Klavierstunde" für die Töchter ebenso notwendig geworden, wie der Tanzunterricht. Man hat schon das Instrument für diese wenig anmutenden Zustände verantwortlich machen wollen. Riehl hat es „encyklopädisch, charakterlos", sogar „buhlerisch" genannt und „möchte es am liebsten als ein höchst notwendiges Übel gelten lassen". Heute rufen viele nach einer Klaviersteuer. Daß dergleichen übertrieben, ungerecht ist und gar nicht an die rechte Stelle trifft, liegt am Tage.

Das moderne Klavier hat eine solche technische Vervollkommnung erfahren, daß es auch den feinsten künstlerischen Intensionen nachgiebt, die größten Meister haben ihre tiefsinnigsten Dichtungen dem Klavier bestimmt, — konnte doch Hans von Bülow Bachs wohltemperiertes Klavier und die Beethovenschen Sonaten als das alte und neue Testament des Musikers bezeichnen — und Künstler ersten Ranges haben uns seine Gewalt und seinen Reichtum zu Gehör gebracht. Niemand kann über seine Bedeutung im unklaren sein. Aber es trägt eine Seite an sich, die zu Unfug und Mißbrauch geradezu herausfordert, die es geeignet macht, das musikalische Schmarotzertum großzuziehen und den rohsten Musikbobel zu Einbrüchen in das Gebiet der Kunst zu verleiten. Indem es den Ton fertig liefert, sobald sein Mechanismus in Bewegung gesetzt wird,*) macht es nach gemeinüblicher Auffassung nur Ansprüche an die manuelle Fertigkeit, und wer nicht gar zu tappig ist, der wird bei einiger Dressur, falls er nur über ein gewisses Maß von Ausdauer verfügt, die gewöhnliche Handarbeit auf den Tasten lernen, auch wenn ihm die Natur jede andere Beziehung zur Musik versagt hat. Mit Recht nennt daher v. d. Pfordten „unsere arme Musik so wehrlos, weil es möglich ist, — wir fügen hinzu: ganz besonders mit Hilfe des Klaviers — grundunmusikalisch zu musizieren".

Es bedarf schwerlich großen Nachdenkens, um herauszufinden, wo der Grund dieser von keinem Optimismus wegzuleugnenden Übel zu suchen ist. Daß es den wenigsten Eltern, welche ihren Kindern Musikunterricht erteilen lassen, um deren musikalische Bildung zu thun ist, ward schon erwähnt. Die landesübliche Gleichgiltigkeit gegen Bildungsziele wie Bildungsstoffe, sobald äußere Vorteile nicht im Spiele sind, oder Forderungen der Mode und der guten Gesellschaft nicht in Frage kommen, zeigt sich hier in ihrer Blüte. Daher ist die Wahl eines Instrumentes, soweit nicht Zufall, Nachahmungssucht oder Liebhaberei bestimmend sind, meistens gar kein Gegenstand der Überlegung. Die Erkenntnis, daß ein Streichinstrument ein weit intensiveres Mittel musikalischer Erziehung werden kann, als das Klavier, weil es an Ohr und innere Beteiligung ganz andere Ansprüche macht, weil es durch die Möglichkeit des Quartettspiels eine Fülle gehaltvoller musikalischer Erfahrung vermittelt, weil es, mit der Musikgeschichte viel inniger verflochten, historisch weiter sehen lehrt, weil es endlich durch seine relative Armut gegenüber der verwirrenden Vollgriffigkeit des Klaviers den Blick für Stimmführung schärft und den Sinn für das Harmonische weckt, — sie ist nur spärlich verbreitet; und noch seltener ist die Einsicht, daß die Erlernung eines Streichinstrumentes eine Art von natürlicher Propädeutik ist für den Übergang zum Klavier, das um seiner polyphonen Vollständigkeit und encyklopädischen Vielseitigkeit willen nicht entbehrt werden kann. Wer nicht geigt, der entbehrt einer Schulung des Ohres, wie sie sich kaum durch etwas anderes ersetzen läßt, wird nie etwas inne von jener einzigartigen Verschmelzung von Instrument und Person, auf welcher wesentlich der Erfolg reproduktiver Kunstleistungen beruht, wer nicht Klavier spielt, dem bleibt ein wesentlicher Teil des Kunstgebietes verschlossen, dem ists unmöglich, die Kunstentwickelung der Gegenwart mit eigenen Mitteln zu verfolgen, denn „der fruchtbarste Beruf des Klaviers ist als Werkzeug bequemen Selbststudiums der gesamten Musik zu dienen" (Riehl); darum erst geigen, dann Klavierspielen und beides in den Dienst stellen der musikalischen Bildung. Wir geben zu, daß für viele aus vielen Gründen dieser Weg nicht gangbar sein wird. Aber der rechte wird es doch wohl sein.

Sieht man auf den Unterricht selbst, so muß zumeist schon die Wahl des Lehrers als das verfehlte erste Knopfloch bezeichnet werden. Nichts zeigt die herrschende Vornehmheit und

*) „Das Klavier bildet für den Spieler die Töne selber und macht Musik und verlockt so nicht selten die unberufensten Leute, ihr Leben lang zu ihrer eigenen Verdummung an den verzauberten Tasten fortzuklimpern." Riehl, Kulturstudien aus drei Jahrhunderten. S. 424.

Digitized by Google

Gedankenlosigkeit deutlicher, als daß man „für den Anfang“ den ersten besten, billigsten für gerade gut genug hält.*) Stellt man später höhere Ansprüche, vielleicht weil man es seiner gesellschaftlichen Stellung schuldig zu sein glaubt, so ist es wieder nicht die musikpädagogische Qualität, sondern Name und Berühmtheit, welche den Ausschlag geben. Daß dann die musikalische „Größe“ die in armseligstem Drill gezüchteten Mängel entweder nicht mehr korrigieren kann oder auch nicht will, weil angeekelt von so hohlem Treiben, wen könnte das Wunder nehmen? Das Produkt freilich ist der verpfuschte, aber eben deshalb um so eingebildetere und anmaßendere Dilettant. — Doch dies führt uns zu den Musiklehrerverhältnissen.

Es ist merkwürdig, daß in einer Zeit, in der so viel von dem hohen Beruf der Kunst die Rede ist, die Frage gar wenig Beachtung findet, in wessen Händen denn die Unterweisung der Jugend in der populärsten aller Künste vorzugsweise liegt. Daß es sich dabei in der Hauptsache um eine private Thätigkeit handelt, mag noch angehen; schlimmer ist's schon, daß sie vielfach nur als eine beiläufige, nebensächliche geübt wird, und am schlimmsten, daß durchschnittlich die Vorbereitung für dieselbe, um die mildeste Wendung zu wählen, qualitativ und quantitativ viel zu wünschen läßt. Daß der Klavierunterricht mehr und mehr eine Domäne versorgungsbedürftiger Damen wird, welche oft recht spät den Beruf zu dieser Thätigkeit in sich entdecken, daß eine Menge von Leuten, welche selbst schwerlich auf das Prädikat „musikalisch“ ernsthaften Anspruch machen, in ihrer berufsfreien Zeit Musikunterricht giebt, weil sie sich auf diese Weise relativ leicht und bequem einen Nebenerwerb beschaffen, daß eine große Zahl von Berufsmusikern vorhanden ist, welche das „Stundengeben“ perhorreszieren, weil ihnen die Schüler zu dumm sind, oder weil sie meinen Besseres thun zu können, und nur aus Not, „weil man doch leben muß“, zu Lehrern werden, daß endlich die Eltern sehnsüchtig auf das erste „Stückchen“ warten und nur an den zu Gehör gebrachten Erfolgen die Qualität des Unterrichts messen — das sind lauter so bekannte Thatsachen, daß es kaum ihrer Erwähnung bedarf.

Wenden wir uns von diesen unerquicklichen Zuständen zur Lehrthätigkeit selbst. Wenn wir diejenige, welche sich auf das Einpauken einiger Musikstücke verlegt, als inferiore Ausnahme beiseite lassen, so kann man ihr Durchschnittsziel etwa dahin fixieren: sie will Fertigkeit, Technik, Spielgewandtheit, sozusagen einen an sich indifferenten Mechanismus erzeugen, mit welchem der glückliche Inhaber anfangen kann, was er mag, also eine Art von Analogon der berühmten formalen Bildung. Es ist von selbst klar, daß der Bildungswert eines oft so sauer errungenen Könnens erst da beginnt, wo man ihm einen Inhalt giebt und es angemessen zu brauchen versteht. Dergleichen macht sich aber so wenig von selbst, daß durchschnittlich jede Fertigkeit, die ohne stetige inhaltliche Beziehung, ja nicht aus dem Inhalt heraus gelehrt und geübt wird, früher oder später in sich selbst verkümmert. Nicht „spielen“ können ist das Ziel, sondern die Spielfertigkeit ist gleich der Lesefertigkeit nur ein Mittel, den Zugang zu gewinnen zu sonst verschlossenen Kunstwerken und geistige, musikalische Güter zu erwerben, und wie man aus Bildungsinteresse eine fremde Sprache lernt, um zu den Erzeugnissen fremden Geistes zu gelangen, so hat der Musikunterricht dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, daß er ihn nur befähigen will, auch an seinem Teile aus dem gewaltigen Schatze zu schöpfen, als den wir die Schöpfungen unserer großen Meister verehren.*) Daß das geschehe, darf man ebensowenig erwarten, als es genügt anzuraten, daß es der Schüler thue, denn das heißt die Hauptsache dem Zufall anheimgeben; — dazu muß angeleitet, gewöhnt, erzogen werden. Was das für die Auswahl des Materials, für Betrieb und

*) „Minderwertige Musiklehrer und Musiklehrerinnen aus Gnade und Barmherzigkeit um ein Spottgeld Stunden geben lassen, heißt das ‚Proletariat‘ vermehren. Wer sich das klar macht, der wird den Gedanken verwerfen, für den Anfang einen ‚möglichst billigen‘ Lehrer zu engagieren.“ Frhr. v. d. Pfordten, Musikalische Essays, S. 52.

*) Riehl (a. a. O. S. 417) meint, man solle es dahin bringen, „gute Musik zu verstehen, tüchtig Partitur zu lesen, die Gesetze der Komposition zu begreifen und in ihrer Anwendung zu beurteilen, die Stile der verschiedenen Zeiten und Schulen sich einzuprägen und die großen Meister in ihrem historischen Charakterbilde stets leibhaftig vor Augen zu haben.“ Das habe „einen sehr hohen pädagogischen Wert und sei musikalische Erziehung.“ Bloß „fingerfertig werden auf dem Klavier oder der Geige“ bedeute pädagogisch gar wenig und sei bloßer Musikunterricht.

v. d. Pfordten schreibt (a. a. O. S. 68): „Die Klassiker müssen als das A und O der ganzen Musik besonders unserer Jugend lieb gemacht werden, damit sie nicht den Begriff von Langweile und Ver-

Digitized by Google

Haltung des Unterrichts bedeutet, können wir hier nicht weiter verfolgen.

Fertigkeiten, die rein mechanisch gelehrt werden, bedeuten immer eine Gefahr für geistige Interessen; darum bedarf alle Schulung des Könnens einer angemessenen Ergänzung durch das Wissen, falls sie nicht zu geistiger Aushöhlung und Verödung führen soll. Nun dürfte es aber außer Frage sein, daß herkömmlich das rationelle Element, die theoretische Seite beim Musikunterricht unverantwortlich vernachlässigt wird, und die dagegen gerichteten Bemühungen aus Fachkreisen scheinen noch wenig gefruchtet zu haben.*) Abgesehen davon, daß dadurch dem Unterricht eine unmittelbar fördernde Hilfe entgeht, wird der Schüler ohne theoretische Unterweisung in einer oft beschämend wirkenden Unbeholfenheit erhalten, unfähig, sich auf eigene Füße zu stellen. Er sieht nur Konvenienz, Willkür, gesetzloses Regelwerk, und wenn sich manche mit den Jahren von der praktischen Musikpflege abwenden, obgleich sie es früher „zu etwas gebracht haben", so liegt nicht selten der Grund darin, daß ihnen diese Art des Musiktreibens leer, schal und kindisch vorkommt, eines gereiften Mannes unwert, weil sie eigentliche Geistesnahrung daraus zu ziehen nie gelernt haben. Es wird von Zeit, Umständen und individueller Neigung abhängen, wie weit im einzelnen zu gehen ist. Unterrichtsziel muß es bleiben, den Schüler selbständig zu machen, ihn zu befähigen, sich zurecht zu finden und selber fortzuhelfen. Dann wird es ihm weder an Trieb noch an Geschick fehlen, sich stets mit Plan und Verständnis auf ein rechtes Hören und Genießen der musikalischen Vorführungen in Konzert und Theater vorzubereiten und mit den musikalischen Meisterwerken einen solchen Verkehr zu pflegen, wie wir ihn von dem wahrhaft Gebildeten auf dem Gebiete der Litteratur erwarten, und es wird ihm die Erkenntnis aufgehen, daß wirkliche musikalische Bildung eine Rüstung ist zur Hebung immer neuer Schätze.

Es ist ein gewöhnlicher Fehler des Musikunterrichts, daß gerade talentvolle Schüler so behandelt werden, als sollten sie Virtuosen werden. Nun ist ja eine solide und korrekte Technik nicht nur wertvoll, sondern auch nach unserer Auffassung unerläßlich;*) denn sie ist die Voraussetzung für alles weitere und tiefere Eindringen, und es kann nur bedauert werden, daß es bis jetzt an Mitteln fehlt, Lehrern, welche sich aus Ignoranz, Ungeschick oder Faulheit gröblicher Vernachlässigung dieser fundamentalen Dinge schuldig machen und Pfuscher großziehen helfen, gänzlich das Handwerk zu legen. Ohne Fleiß, Hingabe, Geduld und Zähigkeit wird hier nichts erreicht werden. Darum sollte sich kein Lehrer mit solchen, die nur naschen wollen, abgeben; andererseits müßte aber auch das Bestreben darauf gerichtet sein, sobald eine gewisse Stufe erklommen ist, den Schüler von dem Druck des puren Mechanismus mehr und mehr zu entlasten, die Fingerübungen auf ein Mindestmaß zu beschränken und ihn an ein solches Üben zu gewöhnen, daß konzentrierte Aufmerksamkeit, Selbstkontrolle und eigene Kritik ersetzen, was an Zeit- und Kraftaufwand gespart wird. Dilettanten sollen ja weder zum Vorspielen dressiert werden, noch den Virtuosen Konkurrenz machen. Ihr „Musikmachen" ist, wie v. d. Pfordten treffend sagt, „zunächst nur ein

altestein damit verbindet. Glücklich jeder, der von musikalischen Eltern geleitet erst Streichquartett und Symphonie, Kirchenmusik und Oratorium, dann erst die Oper kennen lernt und ganz allmählich von Johann Sebastian Bach bis zu Richard Wagner vordringt!" und an einer anderen Stelle: „Die ganze Musik muß Gegenstand des Unterrichts sein von Anfang an ... Ich befürworte, von der ersten Stunde an das höchste Ziel ins Auge zu fassen; denn nur dann ist die Möglichkeit gegeben, es festzuhalten und sich ihm allmählich zu nähern. Dieses höchste Ziel aber kann nur musikalische Schulung und Bildung im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes sein." (S 54 u. 55.)

*) „Die Leute lernen eben die Noten kennen, Skala spielen, leichtere und immer schwerere Stücke ausführen. Das Gehör ergötzt sich daran, aber gedacht wird bei diesem Geschäfte nichts, als man wolle die Noten so spielen, wie sie dastehen, die Zeichen u. s. w beobachten, immer schwierigere Kompositionen zu bewältigen suchen; in ganz günstigen Fällen wird auch noch etwas Ausdruck in das Gespielte gelegt... Unter hundert Klavierspielenden verstehen gewiß oft neunzig bloß die Noten insoweit, als sie die durch dieselben angedeuteten Tasten auf dem Klavier wiedergeben können, allein sie haben auch nicht den geringsten Begriff davon, welche Gesetze in dem Bau der Melodie und der Akkorde walten, aus welchen Bestandteilen die verschiedenen Akkorde zusammengesetzt seien, und wie sie mit einander in Beziehung stehen." R. Fischer, Leitfaden des rationellen Klavierspiels. (In der Einleitung.)

*) „Die Bewältigung der musikalischen Technik ist der der Grammatik vergleichbar, beide haben als disciplina mentis ihren eigenen Wert, aber darüber noch steht der propädeutische: sie eröffnen den Weg zur Geschmacksbildung, welche bei der Musik, wie bei der Philologie, bei den Meistern zu holen ist." O. Willmann, Didaktik II, S. 173.

Digitized by Google

verstärktes „Musikhören". Rechte Führung, das zu begreifen und sich demgemäß einzurichten, ist mehr als alle Sorge für die Gymnastik der Finger und die Geschwindigkeit der Hände. Denn sie ist der Weg zu dem Ziel, das gemäß den Gesetzen alles Unterrichts auch dem Musikunterricht vorschweben muß, den Schüler zu erziehen zu dauerndem, sich immer mehr vertiefendem Interesse für die Kunst.*)

Wir werden schwerlich ein Mißverständnis zu besorgen haben, wenn wir zusammenfassend sagen, daß unser Absehen darauf gerichtet war, den Musikunterricht ins Pädagogische zu erheben, ihn sozusagen für die Pädagogik zu reklamieren. Dabei verkennen wir keineswegs, daß das angesichts der oben skizzierten Verhältnisse noch als eine ziemlich aussichtslose Sache erscheint. Aber gerade deshalb muß die Notwendigkeit der Besserung um so energischer betont, um so nachdrücklicher auf die Stelle gedeutet werden, von wo sie anzuheben hat. Mit Recht denkt man überall da, wo es mit der Erziehung anders werden soll, in erster Linie an die Lehrer. Die Musiklehrer müssen ihren Beruf von einem höheren Gesichtspunkt auffassen lernen, sich andere Ziele setzen, ihre Thätigkeit intensiver und geistiger gestalten, sie müssen begreifen, daß ihre Mission eine andere ist, als Hände zu dressieren, ungefähr wie der Tanzmeister Beine, daß die Arbeit, welche vor Augen liegt, wenn auch noch so notwendig, doch nur Vorbereitung und Einleitung für einen wichtigeren Teil, der folgen soll. Ob, das zu ermöglichen, die Pflanzstätten musikalischer Fachbildung, die Konservatorien und Musikschulen, in jeder Beziehung das Rechte und das Ausreichende thun, wage ich nicht zu entscheiden, da ich sie nicht genügend kenne. Was mir aber meine Erfahrungen an die Hand geben, spricht dafür, daß die historische und ästhetische Ausrüstung und die damit zusammenhängende allgemeine Bildung ihrer Schüler eine Steigerung extensiv und intensiv wohl vertragen könnte.**) und wenn das pädagogische Interesse eine Vertiefung erfahren würde, wenn alljährlich einige mittelmäßige Handkünstler weniger auf das Publikum losgelassen*) und dafür etwas mehr wohl ausgerüstete Künstler, die nicht aus Not, sondern aus innerem Trieb sich der musikalischen Jugendbildung widmen, in die Öffentlichkeit treten würden, so könnte das gewiß nicht schaden, würde vielmehr der Sache wie dem Stande sicher von Nutzen sein. Daß damit die mit Recht anerkannten Verdienste dieser Anstalten auf dem Gebiete der Musikpflege überhaupt — es sei z. B. nur an den Nachwuchs für unsere Orchester erinnert — nicht berührt werden, braucht nur angedeutet zu werden. Ob sie aber nicht im Interesse der Sache gut daran thun würden, ihre Aufnahmebedingungen nach der Seite allgemeiner geistiger Reife etwas höher zu stellen, gebe ich zur Erwägung anheim.

Auch die Lehrerbildungsanstalten sind bei dieser Frage interessiert. Es liegt mir gewiß fern, das Verdienst, das sie sich im Laufe der Zeit um die musikalische Volksbildung erworben haben, in Abrede stellen oder verkleinern zu wollen, und die Zahl der tüchtigen Musiker, die sich in ihnen Antrieb und Grundlage geholt zu erfolgreichem Weiterstreben und zu anerkannten Leistungen, ist nicht gering. Aber wenn man von da rückwärts schließen wollte, daß demnach die Verhältnisse des Musikunterrichts durchaus befriedigend sein müßten, so wäre das ebensowenig berechtigt, als wenn von den Staaten die Thatsache, daß sie den Kirchen die Kantoren und Organisten ausbilden lassen, als besondere Sorge für die musikalische Erziehung des Volkes ausgelegt würde. Vielleicht wäre weniger in diesem Falle mehr. Niemand wird behaupten wollen, daß die vielen jungen Leute, welche alljährlich in den Anstalten Aufnahme finden, auch nur dem größeren Teile nach musikalisch beanlagt sind. Indem man trotzdem alle so behandelt, als ob sie es wären, vergeudet man eine Menge von Zeit, Mühe und Kraft, stellt bei nicht wenigen den guten Willen auf eine harte

*) „In der Kunst, wie im Leben darf es keinen Stillstand geben, kein Gefühl des Selbstgenügens, keine Idee von ‚fertig sein'." v. d. Pforden a. a. O. S. 76.

**) Riehl (a. a. O. S. 416) hat das harte Wort drucken lassen: „Die meisten Musiker wissen sich selber nicht einmal Rechenschaft zu geben über Geschichte und Ästhetik ihrer Kunst: wie sollten sie das andern beibringen!" — und H. Riemann (Präludien und Studien S. 25) schreibt gar: Das propheta nihil in patria gilt kaum von irgend einer Berufsklasse so allgemein wie vom Musiker, aber von keiner auch so mit Recht; der nähere Umgang mit Leuten, welche durch ihre Künstlerschaft Bewunderung erwecken, gestattet nur zu leicht einen Blick hinter die eng gezogene Grenze ihres Wissens, in das öde, trostlose Nirwana ihrer Unbildung."

*) „Es ist am letzten Ende die Überproduktion an Virtuosen, was diese selbst auf Abwege treibt und damit den Geschmack des Publikums verdirbt." H. Riemann (Präludien und Studien S. 7).

Digitized by Google

Probe, leistet, von allem, was praktisch dabei herauskommt, abgesehen, der Musik einen sehr zweifelhaften Dienst — und bringt die kleine Zahl der musikalisch Bildungs- und Leistungsfähigen um einen guten Teil jener unterrichtlichen Sorgfalt und Aufmerksamkeit, auf welche sie Anspruch haben, und mit der sie um so reichlicher bedacht werden sollten, je spärlicher die musikalische Nahrung ist, die ihnen bei der Unterbringung der Anstalten an kleinen Orten von außen wird, und je größer die Schwierigkeiten sind, welche der späte Beginn des Unterrichts bereitet. Gerade im Sinne unserer Forderungen für die Verbreitung musikalischer Bildung wäre es dringend zu wünschen, daß auch in den Lehrerbildungsanstalten auf musikalische Begabung gebührende Rücksicht genommen würde.

Allerdings, der moderne Dilettantismus ist nicht imstande, im Sinne der bekannten Ausführungen Goethes fördernd auf die Kunstpflege zurückzuwirken und das Maß von Verachtung, das ihm Künstler und Berufsmusiker entgegenbringen, die harten, wegwerfenden Urteile, die er über sich muß ergehen lassen, sind in der Hauptsache nicht unverdient. Aber wenn dem auch so ist, wenn wir z. B. ein Konzertpublikum haben, dem bei den feinsten Darbietungen die Langeweile oft lesbar aufs Gesicht geschrieben ist, und das, weil es die Alten nicht wirklich kennt, auch den Neueren dumpf und stumpf gegenübersteht, wenn das einfältige Musiktreiben in den Gesellschaften noch immer mehr überhand nimmt, wenn unsere Gebildeten fortfahren in die Konzerte zu gehen, aber sich ihrer oft geradezu staunenswerten Unwissenheit in musicis nicht schämen — dann fällt eben auch ein erheblicher Teil von Schuld auf die Musiker, weil sie sich, sei es aus Indolenz, sei es aus Vornehmheit oder aus was immer für Gründen, gegen diese Zustände nicht so zur Wehre gesetzt, wie es in erster Linie hätte geschehen müssen — durch einen verbesserten Unterricht.

4. Unsere Überlegungen wären nicht zu Ende geführt, wollten wir des Anteils vergessen, welcher für die musikalische Erziehung auf die allgemeinen musikalischen Verhältnisse und Zustände entfällt, in denen wir gebend und empfangend leben. In dem Maße, in welchem die Musik das Alltagsleben buntgemischt und aufdringlich durchzieht, erzeugt sich unter der unbewußten Mitarbeit vieler ein musikalisches Milieu, aus dem der Durchschnitt nicht nur die geschmacksbildenden Richtlinien entnimmt, sondern auch die Instanzen erhält, an denen er Neues mißt und sich orientiert. Drehorgel, Kirchengesang und Tanzmusik, Militärkapellen, Gesangvereine und Orchestria, Bierkonzerte und Sängerfeste — das sind ungefähr die Faktoren, welche, von Sitte und Gewohnheit oft wunderlich vereint, ein schwer faßbares Produkt zuwegebringen. Kein Kunstgebiet bringt der Menge so viele Einwirkungen als das musikalische, und das Bestreben, sie irgendwie zu rationalisieren, liegt daher sehr nahe. Wenn man freilich zu diesem Zweck nach den psychologischen Wurzeln sucht, so ist das Ergebnis keineswegs ermutigend. Lassen wir auch jenes lärmende Durcheinander beiseite, in welchem der musikalische Rhythmus, über die Hindernisse von allerhand Geräuschen triumphierend, indem er von dem Druck des Arbeitssystems befreit, den Menschen in eine andere Gefühlssphäre versetzt, so bleibt immer noch jene rätselhafte Erscheinung, da die Menschen auch da musikalische Reize verlangen, wo sie auf solche zu merken weder geneigt noch imstande sind. Das bekannte Bild der Bierhallen, in welchen sich eine rauschende Militärmusik mit dem Gewirr forcierter Menschenstimmen mischt, die sich vergeblich bemühen, verständlich zu werden, wird vielleicht noch übertroffen von dem moderner „Festessen", wobei unter dem dröhnenden Schall einer mittelmäßigen Kapelle, vereint mit dem Klirren der Eßwerkzeuge, sich die schmausenden Menschen mit erhitzten Köpfen in die Ohren schreien. Auch wenn man sich dabei an die Dichter erinnert, welche, wie z. B. Milton und Schiller es liebten, sich durch Musik in einen schöpferischen Zustand versetzen zu lassen, und geneigt ist, in der Musik nur ein Mittel zu sehen, die gemütliche Disposition zu beeinflussen und die gesamten Geisteskräfte in so hoch gespannter Bereitschaft zu konzentrieren, daß „die Seele zum Widerklingen in Harmonieen anderer Art und Kunst" aufgelegt ist — so wird man doch in Verlegenheit sein, wie die Dienstleistung der Musik in den oben erwähnten Fällen zutreffend zu charakterisieren ist. Daß man dabei, wie Lazarus meint*), „kaum etwas anderes hört als Musik überhaupt, Musik in abstracto, aber weder Melodie noch Harmonie", mag richtig sein, wenn derselbe aber weiter bemerkt, „alle Festmusik bei Aufzügen und vollends an der

*) Vergl. Lazarus a. a. O. S. 154.

Tafel bereite nur einen belebenden Odem der Feierlichkeit überhaupt", so ist das doch nicht mehr als ein zwar ansprechendes, aber ausweichendes Bild. Uns will es scheinen, daß die Wirkung der Musik hier nur als eine durch die künstlichen Reize der Töne in sinnlichster Weise herbeigeführte Steigerung des Lebensgefühls gefaßt werden kann, da Gehörseindrücke, sobald sie nur rhythmisch gegliedert sind, uns weit mächtiger erregen als Licht und Farbe und die Lust des Hörens größer ist als die des Sehens. Mögen dabei auch ab und zu associativ angeregte Vorstellungen über die Bühne des Bewußtseins hinhuschen — die tumultarisch sinnliche Wirkung ist die Hauptsache. Wir enthalten uns hier einer Beurteilung dieser merkwürdigen Sitte oder vielmehr Unsitte; es genügt an die Macht der Gewohnheit und ihre pädagogischen Folgen zu erinnern.

An besonderen Veranstaltungen zur Pflege der Musik ist übrigens so wenig Mangel, daß das Angebot namentlich in den mittleren Städten eher zu groß genannt werden kann, zumal die Zersplitterung der Kräfte in einer Unzahl von Vereinen ernsthafte Bestrebungen erschwert, bessere Leistungen hindert und meistens nur die ehrgeizige Betriebsamkeit Unberufener herausfordert. Charakteristisch ist fast allen musikalischen Vereinen, daß sie im Dienste der Geselligkeit, der Unterhaltung und des Vergnügens stehen, sei es, weil der Geschmack des Publikums es so will, sei es, weil man nur mit solcher Konzession andere Zwecke glaubt erreichen zu können. Daß sie sich ihrer erzieherischen Aufgaben bewußt sind, ist selten, und noch seltener finden sich Leute, welche hinreichend Einsicht, Geschick, Zähigkeit und — Autorität besitzen, um höhere Ziele auch unter der Ungunst der Zeiten mit Erfolg festzuhalten. Daher treffen wir neben der Unzulänglichkeit der Mittel häufig auch noch eine bedauerliche Unklarheit über das, was geschehen soll und kann, und ein Kunstheucheln, das ebenso belustigend wie betrübend wirkt. Wo aber zu dem hohlen, gleißenden Dilettantismus gar noch ein musikalisch unfähiger, oberflächlicher Dirigent kommt, da wirken solche Vereine geradezu verwüstend.

Im Vordergrunde des allgemeinen Interesses stehen die Männergesangvereine. Herausgeboren aus geselligen Zusammenkünften, da der deutsche Bürger im Liede seinen politisch-patriotischen Gefühlen Luft machte und sich die Sehnsucht nach dem geeinten Vaterlande vom Herzen sang, befinden sie sich zum Teil noch immer etwas unter dem Bann dieser Tradition. Das gesellig unterhaltende Element überwiegt um so mehr, je lockerer die Beziehungen zu eigentlich musikalischen Aufgaben sich gestalten. Zwar hat die Neuzeit auch auf diesem Gebiete gehaltvollere Werke hervorgebracht, aber sie verlangen in der Regel Chöre von einer Größe, Schulung und Leistungsfähigkeit, wie sie fast nur in Großstädten anzutreffen sind. Daher haben kleinere Vereine, die sich nicht in Trivialitäten verzetteln oder mit unausführbaren Dingen abquälen wollen, einen um so schwierigeren Stand, je mehr der Geschmack an dem Einfachen, Volksliedartigen geschwunden ist, ganz abgesehen davon, daß auch das harte Urteil, welches vor einem Menschenalter Hans v. Bülow niederschrieb, nicht überall unzutreffend geworden ist.*) Sollen derartige Vereine musikalisch erziehend wirken, — und wir zweifeln nicht, daß es möglich ist — so müssen sie sich der Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit deutlicher bewußt werden, sich bescheidenere Ziele stecken, in der Auswahl dessen, womit sie sich befassen wollen, vorsichtiger und kritischer verfahren, und, was die Hauptsache ist, ihre Thätigkeit mehr nach innen als nach außen richten. Denn daran kranken vornehmlich alle musikalischen Vereine der Gegenwart, daß sie, gleich beifallsüchtigen, oberflächlich dressierten Dilettanten, bei all' ihren Übungen nur an die Öffentlichkeit denken, nur für das „Auftreten" studieren und sich dadurch um den besten Teil des aus ihrer Arbeit fließenden Gewinnes bringen. Ein rechter Verein soll in erster Linie etwas für sich werden. Das ist nur möglich, wenn er allmählich sozusagen zu einem brauchbaren Instrument zusammengeschult wird, das für den einzelnen nur Mittel ist zur Erschließung immer neuer musikalischer Schätze. Weil das so selten gelingt, darum halten die Vereine in der Regel so schlecht zusammen und weil sie dieses nicht thun, kommt es nicht zu jenem. Dafür giebt es allerdings nur eine Hilfe, nicht Statuten,

*) Vergl. Briefe und Schriften III, § 259. „Die Schuld des Verrufs dieses Gebietes liegt lediglich an dem ochlokratischen Gebaren der Männergesangvereine selbst, deren Reform nur dann bewerkstelligt werden kann, wenn die bisherigen Leiter dieser Vereine, zumeist musikalische Lumpen, wenn auch sonst höchst charmante Wirtshausvorsitzende, würdigeren Spitzen einmal Platz gemacht haben werden."

Digitized by Google

auch nicht Bälle oder andere Lockmittel — sondern der rechte Dirigent, dessen persönliche Tüchtigkeit die Leute fesselt und dessen sichere Führung das Ganze zusammenhält. Alle bedeutenden Vereine sind so in der Stille meistens ohne besondere Formen aus kleinen Anfängen an einem überlegenen Leiter in die Höhe gewachsen, und erst wenn sie so weit waren, sind sie in die Öffentlichkeit getreten und zu Namen und Ehren gekommen. Hier ist der Grund zu suchen, weshalb gemischte Chöre, die doch unter relativ günstigeren musikalischen Bedingungen stehen und unter der richtigen Leitung mehr zu bieten vermögen, meistens zu rechtem Gedeihen nicht kommen, und weshalb sie außer stande sind, in ihren Leistungen selbst den Kitt zu schaffen, der sie in sich festzumachen vermöchte. Gerade in den Vereinszuständen kommt es zu Tage, wie sehr es an musikalisch erzogenen Dilettanten fehlt*); denn Ungeschick und Ratlosigkeit derjenigen, welchen dabei eine führende Rolle zugefallen, sind meistens nur die Folge ihrer musikalischen Unbildung.

Der Einfluß der Konzerte als musikalischer Erziehungsinstitute ist unverkennbar. Daß er größer und günstiger sein könnte, lehrt ein flüchtiger Blick auf das, was sie durchschnittlich bieten. Seitdem das Heer der vagierenden Virtuosen von Jahr zu Jahr wächst, ist die Ausstellung irgendwelcher technischer Kunststücke eine fast regelmäßig wiederkehrende Programmnummer.**) Daß bei der Wahl des Vorzuführenden der musikalische Wert und nicht die mehr oder weniger gute Gelegenheit, das außerordentliche Maß von Fertigkeit zu zeigen und so „das eigene Selbst bemerklich zu machen", den Ausschlag giebt, gehört zu den Ausnahmen. Die Zuhörer gaffen und staunen und indem sie vergessen nach dem zu fragen, was bei allen musikalischen Darbietungen das Erste ist, werden sie zu musikalischer Gedankenlosigkeit und Blasiertheit geradezu erzogen.

*) Wer weitere Beweise wünscht, der halte einmal Umfrage bei den Musikalienhandlungen, welche Musikalien „gehen", und sehe sich die Musikzeitungen an, aus denen die Urteile und der zum „Mitredenkönnen" nötige Stoff bezogen werden.

**) „Man prüfe nur die Programme unserer hervorragendsten Konzertinstitute, und man wird staunen, welchen Platz sie der Virtuosität einräumen! . . . Möchten sich doch wenigstens die Institute, welche sich für die heiligsten Tempel der Kunst halten und ein dem entsprechendes Ansehen genießen, von dem Vorwurfe rein halten, durch Begünstigung des Virtuosentums die großen Interessen der Kunst zu schädigen! H. Riemann a. a. O. S. 8.

Nicht minder giebt die übliche Zusammenstellung der Programme zu nicht unerheblichen Bedenken Anlaß. Gern heben wir hervor, daß man in den musikalischen Centren sich teilweise zu energischen Reformen aufgerafft. Aber durchschnittlich begegnen wir noch immer einem grundlosen bunten Nebeneinander der heterogensten Dinge, und Bedeutendes und Unbedeutendes rauscht gleich rasch vorüber. Anstatt psychologischer Rücksichten regieren Herkommen und Mode, und nur H. v. Bülow konnte sich erlauben, in demselben Konzert demselben Publikum dieselbe Symphonie zum zweitenmale vorzuführen. Es scheint in der That an der Zeit zu sein, daß auch die psychologischen Wirkungen einer Konzertaufführung in Betracht gezogen werden; und wenn dabei der objektiv sachliche Gesichtspunkt etwas mehr zu seinem Rechte käme und der Geschmack eines wenig urteilsfähigen Publikums weniger entscheidend wäre, so läge das sehr im Interesse einer gesunden Musikpflege.*)

Gute Musik gehört bis jetzt zu den Dingen, die sich nur der Besitzende kaufen kann. Die große Menge ist, soweit die Kirchen nicht eine bessere musikalische Einwirkung vermitteln, auf jene groben musikalischen Genüsse angewiesen, deren wir oben erwähnten. Daß das so sein sollte, wird niemand behaupten, der erkannt hat, daß Talent und musikalischer Sinn nicht an Geld, Gut und bessere Kleider geknüpft sind. Man hat längst angefangen, durch sog. Volksvorstellungen unsere klassischen Dichtungen den weitesten Kreisen zugänglich zu machen. Es ist nicht abzusehen, weshalb es mit den musikalischen Klassikern anders sein sollte. Dem Volk auch zu ihnen den Zugang zu eröffnen, ihm gute Musik in guter Ausführung zu bieten, ist eine ernste sozialpädagogische Aufgabe. Man wende nicht ein, daß dafür alles Verständnis fehle. So sprechen Neid und Trägheit. Mag es sich zunächst nur um den Respekt vor dem

*) Die Urteilsfähigkeit des Konzertpublikums illustriert eine Mitteilung des Dichters Otto Ludwig (Nachlaßschriften I, S. 32). „Neulich im Gewandhauskonzert mißfiel ein Gebet (anonym) bis zum völligen Durchfallen; während man schon Zeichen von Ungeduld gab, geht auf einmal das Evangelium „Mendelssohn ist der Autor" durch die Reihen. Da ändert sich's, der schon aufgehobene Stock fällt leise wieder und statt seiner beginnen die Hände sich hören zu lassen. Nun eine Vermischung von Zeichen des Ge- und Mißfallens; wie das Evangelium herum ist, entsteht ein allgemeiner Applaus, von dem die Applaudierenden noch vor wenig Minuten nichts ahnten."

Digitized by Google

Großen und Gewaltigen handeln, er ist der Vorbote des dämmernden Verstehens, und Verständnis führt endlich zum Geschmack. Denn die Schöpfungen der Kunst erziehen langsam und stufenweise.

Litteratur: Kapp, Platos Erziehungslehre. — Derf., Aristoteles' Staatspädagogik. — Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. — Günthner, S. Geschichte der litterarischen Anstalten in Bayern. — O. Denk, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens. — D. E. Beyschlag, Versuch einer Schulgeschichte der Reichsstadt Nördlingen. — J. N. Forkel, Allgem. Geschichte der Musik II. — G. Th. Fechner, Vorschule der Ästhetik. — Lazarus, Leben der Seele III. — E. Große, Die Anfänge der Kunst. — G. Simmel, Psychologische und ethnologische Studien über Musik im 13. Bd. der Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft von Lazarus & Steinthal. — H. Lotze, Geschichte der Ästhetik in Deutschland. — R. Wallaschek, Ästhetik der Tonkunst. — F. Jodl, Lehrbuch der Psychologie. — R. Zimmermann, Zur Ästhetik. — Hanslick, Vom Musikalisch-Schönen. — Th. Billroth, Wer ist musikalisch. — Derf., Briefe, herausgegeben von Dr. Fischer. — Mendel-Reißmann, Musikalisches Konversations-Lexikon, X. — Stumpf, Tonpsychologie. — W. H. Riehl, Kulturstudien aus drei Jahrhunderten (3. Buch, Zur ästhetischen Kulturpolitik). — Frh. H. v. d. Pfordten, Musikalische Essays (Kunst und Dilettantismus). — Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre, 2. Bd. — H. v. Bülow, Briefe und Schriften. — A. Reißmann, Die Musik als Hilfsmittel der Erziehung. — R. Fischer, Leitfaden des rationellen Klavierspiels. u. s. w. — H. Riemann, Präludien und Studien.

Kaiserslautern. C. Andreae.

Musikschule

wird im Gegensatz zum Privatunterricht jede Anstalt genannt, in der mehrere Schüler gleichzeitig in einem musikalischen Fache unterrichtet werden. Man unterscheidet private und staatlich oder städtisch beaufsichtigte, bezüglich unterstützte Musikschulen. Die Privatmusikschulen, deren es in großen Städten sehr viele giebt, beschränken sich zumeist auf die Ausbildung von Liebhabern im Klavierspiel, Violinspiel und Sologesang. Eine künstlerische Ausbildung in der Musik vermitteln nur die staatlich oder städtisch beaufsichtigten Schulen. Sie werden gewöhnlich Konservatorien genannt nach der ersten, in Neapel unter dem Namen Conservatorio Santa Maria di Loretto 1537 in Neapel gegründeten Anstalt und dem Conservatoire de musique, welches zunächst zur Erziehung tüchtiger Militärmusiker dienen sollte und mit der seit 1784 bestehenden Ecole royal de chant et de déclamation 1793 zu einem gemeinsamen großen Institute vereinigt wurde. Dasselbe wurde von Napoleon reich dotiert und von Cherubini zu höchster künstlerischer Bedeutung entwickelt. Nur die Musikinstitute in München, Würzburg und Weimar haben statt der französischen Nachahmung „Konservatorium" die einfache deutsche Bezeichnung „Musikschule" gewählt und vorgezogen. Es wäre irrtümlich, den den Namen Konservatorien führenden Anstalten aus diesem Grunde einen höheren Charakter beizulegen, als oben genannten Musikschulen. Nach Paris entstanden staatliche oder städtische Musikinstitute 1810 in Prag, 1817 in Wien, 1833 in Brüssel, 1843 in Leipzig, 1846 in München, 1850 in Köln, 1855 in Straßburg, 1856 in Dresden, 1857 in Stuttgart, 1869 in Berlin (Hochschule) 1872 in Weimar, 1875 in Würzburg, 1878 in Frankfurt, 1883 in Sondershausen. Während die Musikschulen in Leipzig, München, Köln, Dresden, Stuttgart, Berlin, Frankfurt sich zunächst nur auf die Ausbildung von Komponisten, Dirigenten, Sängern und Virtuosen im Klavier-, Violin- und Cellospiel beschränkt hatten, wurde in Weimar die erste Orchesterschule begründet mit geordnetem Unterricht in allen Blasinstrumenten und im Orchesterspiel. Die Heranbildung tüchtiger Orchesterkräfte war bis dahin in Deutschland den Stadtmusikern kleinerer Orte überlassen gewesen, welche ihre Lehrlinge ausschließlich durch Ausführung von Tanz- und Bierkonzertmusik erzogen hatten, ohne ihnen regelmäßigen Unterricht auf ihren Instrumenten gewähren zu können. Erst nach dem Vorgang Weimars nahmen alle oben angeführten Konservatorien auch den Unterricht in Blasinstrumenten und Orchesterspiel in ihren Lehrplan auf. In der Hochschule in Berlin geschah dies dadurch, daß die besten Bläser aus den Militärkapellen behufs ihrer Ausbildung zu Militärmusikmeistern nach Berlin kommandiert wurden. Jetzt bietet jede der oben angeführten Anstalten die Gelegenheit zur vollständigen musikalischen Ausbildung in allen Zweigen, sei es in Theorie, Direktion, Instrumentaltechnik oder Gesang. Die Einrichtung ist in den Instituten insofern eine verschiedene, als mehr oder weniger Schüler zu Klassen vereinigt werden und im Besuche der Unterrichtsstunden mehr oder weniger Freiheit gestattet wird. Statuten und Jahresberichte werden auf Wunsch meist gratis von den Anstalten übersandt. Die am meisten

Digitized by Google

besuchten Schulen in den großen Städten können auf die individuelle künstlerische Entwickelung der einzelnen Schüler natürlich weniger achten, als dies in den kleineren Instituten der Fall ist. Auch das Leben und das Honorar ist in letzteren meist billiger. Dagegen haben jene wieder den Vorzug, daß sie weitere Beziehungen für die Zukunft eröffnen.

Weimar. Müllerhartung.

Muskelunruhe, krankhafte

1. Definition. 2. Vorkommen. 3. Unterscheidung von der Muskelunruhe des gesunden Kindes. 4. Behandlung.

1. Definition. Unter krankhafter Muskelunruhe versteht man das Auftreten zahlreicher koordinierter Bewegungen, welche von Vorstellungen und Empfindungen unabhängig sind und insofern auch als unbewußt oder unwillkürlich bezeichnet werden können. Dazu muß bemerkt werden, daß koordinierte Bewegungen solche sind, welche durch das zweckmäßige Zusammenwirken gleichzeitiger und successiver Muskelkontraktionen zu stande kommen.

2. Vorkommen. Im Kindesalter kommt eine normale Muskelunruhe zu zwei verschiedenen Zeiten vor, nämlich erstens in den ersten Lebensjahren und zweitens in der Pubertät. Die Muskelunruhe der ersten Lebensjahre ist von eminenter psychophysiologischer Bedeutung. Durch sie erwirbt das Kind zu den ererbten Koordinationen vermöge einer ontogenetischen Selektion (d. h. einer Auslese im Leben des Einzelnen) zahllose neue Koordinationen hinzu, aus welchen sich später seine gesamten bewußten, sog. willkürlichen Bewegungen zusammensetzen. Die Muskelunruhe der Pubertät ist eine ziemlich bedeutungslose Begleiterscheinung der gewaltigen Umwälzung, welche in diesen Jahren nicht nur in den Genitalien, sondern im ganzen Organismus und speziell auch im Nervensystem nachweisbar ist. Sie ist wahrscheinlich zum Teil durch unterhalb der Schwelle gelegene Reize bedingt, welche aus dem Wachstum des Körpers und speziell bestimmter Körperteile sich ergeben.

Krankhafte Muskelunruhe im Sinn der oben gegebenen Definition findet sich

a) am häufigsten als Hauptsymptom einer meist akuten, d. h. in einigen Monaten heilenden Neurose (Nervenkrankheit) des Kindesalters, nämlich der Chorea minor des Veitstanzes, (siehe Veitstanz).

b) ziemlich häufig als ein über Jahre, nicht selten bis in das Mannesalter verfolgbares Symptom einer krankhaften Veranlagung des Nervensystems, so namentlich auf Grund einer schweren erblichen Belastung,

c) bei bestimmten Gehirnkrankheiten, so z. B. zuweilen bei dem Schwachsinn und zwar sowohl bei leichten wie schweren Formen, ferner bei den chronischen Formen der Hirnhautentzündung u. s. f.

d) bei einigen funktionellen Geistesstörungen, so namentlich bei der Manie des Kindesalters (siehe unter Manie).

3. Die Unterscheidung von der Muskelunruhe des normalen Kindes ist nach den obigen Angaben nicht schwer. Es ist nur hervorzuheben, daß die Muskelunruhe erblich belasteter Kinder in den verschiedensten Graden vorkommt und daß zwischen ihr und der größeren Lebhaftigkeit, wie sie normale, unbelastete Kinder zeigen, ganz fließende Übergänge sich finden. Die Muskelunruhe der Chorea minor ist durch ihr unvermitteltes Eintreten charakterisiert. Auch pflegt sie das Kind gewöhnlich nicht willkürlich, d. h. durch Gegenvorstellungen unterdrücken zu können, und bei anderweitigen willkürlichen d. h. bewußten Bewegungen nehmen die unbewußten Zwischenbewegungen noch zu. Dagegen vermag das normale Kind seine Lebhaftigkeit und das erblich belastete, aber nicht an Veitstanz leidende Kind seine krankhafte Muskelunruhe sehr wohl wenigstens momentan zu unterdrücken, und anderweitige bewußte Bewegungen schwächen die Muskelunruhe eher ab.

4. Behandlung. Für die Chorea, die Gehirnkrankheiten (unter c) und die funktionellen Geistesstörungen (unter d) ist dieselbe ganz dem Arzt zu überlassen. Auch wenn der Erzieher glaubt, die sub b erwähnte Form annehmen zu können, ist ein Arzt zuzuziehen. Die weitere Behandlung wird in diesem Fall sowohl ärztlich wie pädagogisch sein müssen. Strafen sind nutlos und wirken oft sogar ungünstig; in einem Fall sah ich aus einer sub b gehörigen Muskelunruhe unter dem ungünstigen Einfluß öfterer Strafen eine schwere Chorea (sub a) entstehen. Dagegen ist ein unablässiges Erinnern entschieden von Nutzen. Ferner ist von geradezu entscheidender Bedeutung die motorische Beschäftigung. Solche Kinder müssen täglich 1—2 Stunden Bewegungsübungen in irgend einer Form ausführen, namentlich Taktbewegungen, welche ein

Digitized by Google

promptes Innervieren und Wiederunterdrücken der Innervation verlangen. Übermüdung ist durch Einschiebung von Pausen zu vermeiden. Im übrigen ist die für erbliche Degeneration im allgemeinen empfohlene Behandlung durchzuführen.

Litteratur: Solche fehlt leider ganz. Einige Andeutungen findet man in den neueren Werken über Chorea.

Jena. Th. Ziehen.

Musterlektionen.

1. Begriff, Vorkommen und Aufgabe. 2. Anforderungen. 3. Rechter Gebrauch. 4. Beispiele.

1. Begriff, Vorkommen und Aufgabe. Musterlektionen sind mündlich oder schriftlich ausgeführte Behandlungen von Unterrichtseinheiten, die als Beispiele zur Belehrung, Anregung oder Nachahmung dienen sollen. Ihre wichtigste Stellung finden sie in Lehrerbildungsanstalten, wo sie die theoretische Einführung in die Unterrichtstechnik als Anschauungsmittel unterstützen. Außerdem werden Musterlektionen abgehalten in amtlichen oder freien Konferenzen, die die Fortbildung zum Zwecke haben. Solche Musterlektionen, die der Belehrung der angehenden Lehrer dienen, werden allgemein als berechtigt und notwendig angesehen. Es werden aber auch Unterrichtsbeispiele als Muster in pädagogischen Zeitschriften und in methodischen Handbüchern für einzelne Unterrichtsfächer dargeboten. Und diese werden von vielen Seiten als unberechtigt, ja als schädlich bekämpft. Allerdings sind Darstellungen ganzer Unterrichtsfächer in ausgeführten Lektionen als durchaus überflüssig und sicher auch als gefährlich zu bezeichnen, überflüssig insofern, als doch einige ausgeführte Beispiele das einzuschlagende Verfahren genügend charakterisieren und für ähnliche Fälle Andeutungen und Entwürfe genügen; gefährlich insofern, als sie die mechanische Nachahmung nahelegen und sicher auch in manchen Fällen veranlassen. Unbedingt berechtigt sind in solchen methodischen Büchern natürlich einzelne ausgeführte Beispiele. Das Letztere gilt auch von Musterlektionen in pädagogischen Zeitschriften. Hier haben sie zunächst jüngern Lehrern gegenüber die Aufgabe der Belehrung und Anregung. Sodann und hauptsächlich sollen sie aber noch zweierlei leisten: Sie sollen Kunde geben vom Schaffen und Wirken in der stillen Werkstatt der Meister des Lehrfachs und als Kunstleistungen erfreuen, sie sollen ferner neue Vorschläge für die Unterrichtstechnik veranschaulichen und wirksam gestalten.

2. Anforderungen.*) Ist das Unterrichten eine Kunst, dann werden die Jünger dieser Kunst nicht durch bloße Anweisungen und Belehrung, sondern vor allem durch Beispiele für sie begeistert und in sie eingeführt. Zwei Faktoren, der subjektive und der objektive, müssen in schönwirkender Harmonie zusammenklingen, wenn eine Lektion zur Musterlektion werden soll. In objektiver Hinsicht müssen alle die Forderungen erfüllt sein, die man nach Auswahl, Auffassung, methodischer Gliederung und formell richtiger Darstellung des Stoffs an sie zu stellen hat. Hierüber vergleiche außer den Artikeln dieses Handbuchs, die einzelne Unterrichtsfächer behandeln, noch folgende: Darstellender Unterricht (Volz), Einprägen (Fack), Erzählen des Lehrers, Erzählen des Schülers (Dr. Menge), vor allem: Form des Unterrichts, Formalstufen (Dr. Just), Gedankenausdruck (Seyfert), Lehrkunst (Willmann). Dem dort Gesagten braucht hier nichts hinzugefügt zu werden. Es versteht sich, daß diesen Forderungen in idealer Vollkommenheit nur Meister nachkommen können; solche, dem Wissen und Können nach, müssen es also sein, die den Zöglingen der Seminare Lektionen vorhalten. Aber die bloße Erfüllung der objektiven Forderung macht die Musterlektion noch nicht; erst das Persönliche, das nicht Lehrbare, erhebt die formell richtige Lektion zur Musterlektion. Psychologischer Scharfblick, freie Beherrschung der Kunstmittel, Schlagfertigkeit, Schönheit und Angemessenheit der Sprache, pädagogischer Takt, vor allem aber ungeheuchelte Wärme und Hingabe an die Kinder durchgeistigen die Form. Diese Imponderabilien sind schwer verstandesmäßig zu erfassen; sie müssen vom Zuhörer fühlend empfunden werden: Der psychologische Scharfblick, der den Stoff nach Inhalt und Menge, der die Sprach- und Unterrichtsform genau dem geistigen Standpunkte der Kinder anpaßt, der immer sicher abwägt, was er den Kindern zu geben und was er von ihnen zu nehmen habe, der stets das rechte Maß von Hilfeleistung trifft und die rechten Mittel, die Kinder zur Selbst-

*) Vergl. E. Scholz, Grundsätze für die Beurteilung von Präparationen aus der Geschichte. Aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena. 2. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1890.

Digitized by Google

entäußerung zu veranlassen, der die Kinder nach ihren Gaben zu erkennen und auch den Schwachen, ja besonders diesen, gerecht zu werden vermag — die freie Beherrschung der Formen, die, ohne gegen die Formrichtigkeit zu verstoßen, nicht am Buchstaben klebt, sich nicht von der Schablone pressen läßt — die Schlagfertigkeit, die sich durch unerwartete Äußerungen des Kindes nicht verblüffen läßt, die, ohne das Ziel aus dem Auge zu verlieren, dem Kinde auch auf Seitenwege folgt und es rasch von da zum rechten Wege drängt — die Fähigkeit, stilistisch und rhetorische Kunstmittel mit Maß und an rechtem Platze zu verwenden — der Takt, der sich in Haltung und Ton kund giebt, der nicht das Einmaleins mit Pathos und eine sittliche Mahnung monoton und gleichgiltig ausspricht — die Wärme, die je nach dem Stoffe, heiter, anmutend, belebend, anspornend, erhebend, begeisternd wirkt, die selbst ergriffen vom Wahren, Guten und Schönen, das Gemüt erfaßt, das Interesse spannt, die geistige Kraft schrittweis steigert und stille Entschlüsse reift: Dies sind persönliche Aggredienten. Sie bestehen natürlich nicht für sich, sondern treten eben nur an den Formen in die Erscheinung; beides, das Subjektive und das Objektive, vereinigt macht die Kunstleistung aus.

Freilich wird alle Kunst scheitern, wenn die Schüler nicht an ihrem Teile dazu beitragen, daß die Lektion gelinge. Das setzt aber voraus, daß der Seminarlehrer, der Musterlektionen erteilen soll, zugleich Klassenlehrer irgend einer Klasse der Seminarschule sei, damit jede Lektion nicht bloß Saat, sondern Ernte und Saat zugleich sei. Auf Lektionen, die von irgend einem Lehrer in irgend einer Klasse, die er sonst gar nicht kennt, gehalten werden, ist nicht viel Wert zu legen; dies mögen Kunststücke sein, Kunstleistungen sind nur in zusammenhängendem Unterricht zu erzielen.

Die hohen Anforderungen, die an mündliche Musterlektionen zu stellen sind, gelten auch für gedruckte, ja für diese noch in erhöhtem Maße, da sie ja für Lehrer im Amte bestimmt sind. Erfüllen sie diese nicht, so sind sie der Druckerschwärze nicht wert. Leider genügt nur ein geringer Bruchteil der allwöchentlich erscheinenden gedruckten Lektionen auch nur mäßigen Forderungen; daher erklärt sich auch die vielfach zu findende Abneigung gegen sie. Dennoch sind sie, wie oben ausgesprochen, berechtigt und nützlich, wenn sie wirklich Muster sind. Eins fehlt ihnen allerdings immer, die lebende, sprechende Wirklichkeit, der Unterrichtende selbst. Dennoch fehlt das Subjektive keineswegs. Ist die geschriebene Lektion nicht Phantasiestück, sondern der Wirklichkeit entnommen, dann muß sie die Persönlichkeit atmen, dann muß sie hinter dem Schleier des Wortes den Geist sehen lassen. Und dies ist bei wirklichen Musterlektionen thatsächlich der Fall. Als wirkliche kleine Kunstwerke haben sie zunächst keinen andern Zweck als den, die Fachgenossen zu erfreuen, anzuregen, zu erheben. In diesem Sinne aufgefaßt, müssen sie formell vollendet, müssen sie aber auch so dargestellt sein, daß im Leser ein lebendiges Bild vom wirklichen Verlauf entsteht. Wie wenig gedruckte Lektionen sind aber so verfaßt, daß sie zu lesen ein wirklicher Genuß ist!

Besondere Bedeutung erhalten gedruckte Lektionen dann, wenn durch sie irgend ein neuer Vorschlag veranschaulicht werden soll. Neue Stoffe, neue sachliche und neue methodische Gesichtspunkte tauchen auf; ihr Wert, ihre Verwendbarkeit wird am erfolgreichsten durch praktische Beispiele belegt. Gehen also Musterlektionen über das Maß von Durchschnittsleistungen nicht hinaus, so muß man von ihnen dann wenigstens verlangen, daß sie sich auf einen neueinzuführenden oder auf einen nach des Verfassers Meinung vernachlässigten Stoff beziehen, daß sie neue sachliche Gesichtspunkte, etwa das Wirtschafts- und Kulturgeschichtliche im Geschichtsunterricht, die Idee der menschlichen Arbeit in der Naturlehre und Chemie, die Kausalität in der Geographie und Naturkunde, verwerten und beleuchten, daß sie wertvolle methodische Vorschläge, etwa die Verknüpfung von biblischer Geschichte und Katechismus, die Verbindung des Sachunterrichts mit dem Sprachunterricht u. ä. veranschaulichen.

3. Rechter Gebrauch. Ein Seminarlehrer, der Musterlektionen der Art hält, wie sie oben gefordert worden sind, wird seine Schüler ohne Zweifel darauf hinweisen, daß er nicht Schablonen bieten will, die einfach nachzuschneiden wären; er wird in einer Besprechung über die Lektionen mehr die Ziele und Zwecke betonen, die ihn geleitet, als die Mittel, die er angewandt. Falsch wäre es, wollte ein Lehrer der Methodik seinen Schülern eine Anzahl Lektionen, vielleicht für jedes Fach eine, geschrieben oder gedruckt in die Hand geben zur mechanischen oder gar wörtlichen Nachahmung. Trotz alledem werden die ersten Versuche, vielleicht die Versuche auch

Digitized by Google

der ersten Amtsjahre seiner Schüler Nachahmungen sein. Und auch später, wenn sich die Flügel freier regen, werden die Vorbilder unbewußt nachwirken. Allgemeingiltiges, Normatives giebts auch für die Unterrichtstechnik; über das kann sich auch der Meister nicht hinwegsetzen, noch viel weniger der Durchschnittspädagoge. Den berechtigten Subjektivismus bis zur Willkür ausarten lassen ist mindestens so gefährlich als Mechanismus und Schablonismus. Beides vermeidet man bei rechtem Gebrauche auch der gedruckten praktischen Lektionen. Wer sie verachtet und verächtlich macht, auch wenn sie gut sind, beweist nichts als geistigen Hochmut; wer sie aber mechanisch nahahmt, als Eselsbrücken benutzt, bezeugt geistige Armut und beraubt sich selbst des schönsten Rechts: seine Persönlichkeit ausleben zu lassen. Sich an gelungnen Mustern zu erfreuen, sie denkend zu analysieren und in der subjektiven Einkleidung das Allgemeingiltige zu suchen, sich anregen, ja unter Umständen begeistern zu lassen: das ist der rechte Gebrauch von Musterlektionen.

4. Beispiele. Die Raumbeschränkung verbietet es, ausgeführte Beispiele hier anzufügen. Wir verweisen deshalb auf folgende Präparationen, die allerdings nicht als „Musterlektionen" in strengem Sinne aufzufassen sind, sondern mehr als Unterrichtsentwürfe, die dem Nachdenken des Lehrers entgegen kommen und kritisch wohl geprüft sein wollen, genommen werden müssen.

A. **Für alle Unterrichtsfächer:**

1. Ziller-Bergner: Materialien zur speziellen Methodik. 3. Aufl. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. 5 M. — 2. Rein, Pickel, Scheller: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Leipzig, Heinrich Bredt. 1.—8. Band. 6. Aufl. à 3 M. — 3. Fries-Menge: Lehrproben und Lehrgänge, 13 Jahrgänge. Halle, Waisenhaus. à 8 M. — 4. Just, Praxis der Erziehungsschule. Altenburg, Pierer. à 4 M. — 5. Deutsche Schulpraxis. Leipzig, Ernst Wunderlich. 17 Jahrgänge à 6,40 M.

B. **Für die besondern Unterrichtsfächer:**

I. Gesinnungsunterricht.

a) **Märchen, Fabeln und Robinson:** 1. Hiemesch, Der Gesinnungsunterricht nach seiner theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Leipzig, Wunderlich. 1 M. — 2. Just, Dr.: Märchenunterricht. Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung. 1896. 1,30 M. — 3. Zweigler: Die Sternthaler. Deutsche Blätter. Jahrg. 1887. — 4. Lehmensick: Strohhalm, Kohle, Bohne. Päd. Stud. 1894 1. Heft. — 5. Gräfe: Fundevogel. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887. Nr. 13. — 6. Langlotz: Die Fabel im ersten Schuljahr. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1891, S. 364 ff. Jahrgang 1892, S. 9 ff. — 7. R. R.: Der Vogel am Fenster. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, Nr. 3. — 8. Fuchs, Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts in Präparationen und Konzentrationsplänen. Jena 1893. Maukes Verlag. 2 M. — 9. Hiemesch: Wie Robinson den Sonntag feiert. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1888, Nr. 35.

b) **Religion:** A. Altes Testament: 1. Staude, Dr.: Präparationen für den biblischen Geschichtsunterricht: Altes Testament. 7. Aufl. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 4 M. — 2. Jochen: Jaaks Opferung. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1891, Nr. 47. — 3. Gräfe: Jakobs Betrug. Erziehungsschule. Jahrg. VI, S. 123. — 4. Just, Dr.: Methodische Bearbeitung von 2. Mose 2, 11–21. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. II. Nr 1. 2. — 5. Tischendorf: Methodische Bearbeitung von Ruth. Erziehungsschule. Jahrg. VI, S. 53. — 6. Redeker: Die Geschichte der frommen Ruth. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Jahrgang 1890, Nr. 9. — 7. Thrändorf, Dr.: Präparationen zur Königsgeschichte. Erziehungsschule von Barth. Jahrg I, Nr. 6. 7. 10. II, Nr. 4. — 8. Derselbe: Die Prophetен. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrg. 16. — 9. Koch: Salomo. Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 25. — B. Neues Testament: 10. Staude, Dr.: Neues Testament, Leben Jesu. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 7. Aufl. 3 M. — 11. Thrändorf, Dr.: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Dresden. Bleyl & Kämmerer. 2,50 M. — 12. Derselbe: Das Leben Jesu nach Matthäus. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 18 u. 19. — 13. Just, Dr.: Das Leben Jesu. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VIII, Heft 4, 5, 6 u. ff. — 14. Derselbe: Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang II, Heft 5. — 15. Kaiser: Der zwölfjährige Jesus. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, Nr. 17. — 16. Derselbe: Die Versuchung Jesu. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1889, Nr. 40. — 17. R. R.: Die Botschaft des Johannes. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 24. — 18. Schubert: Jairi Töchterlein. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, Nr. 10. — 19. Pehler, Taufe Jesu. Päd. Studien, 1896. IV. — 20. Seyfert: Die Heilung des 38jährigen Kranken. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, Nr. 40. — 21. Wagner: Die zehn Aussätzigen. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1894, Nr. 9. — 22. Seyfert: Jesus und die Samaritерin. Deutsche Schulpraxis 96, Nr. 36. — 23. Becker: Jesus heilt einen Blindgeborenen. Weimar. Kirchen und Schulblatt. Jahrgang 1883. — 24. Wagner: Der barmherzige Samariter. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1893, Nr. 31. — 25. Derselbe: Vom viererlei Acker. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1893, Nr. 46. — 26. Twiehausen: Das Scherflein der Witwe. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 35. — 27. Thrändorf, Dr.: Jesus kein Erbteiler. Zeitschrift für den ev. Religions-Unterricht. Jahrgang 1894, Heft VI. — 28. Seyfert: Jesus als Lehrer. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1893, Nr. 12. — 29. Derselbe: Der verdorrte Feigenbaum. Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 16. — 30. Just: Jesu Einzug in Jerusalem. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang IV, Heft 3. — 31. Tischendorf: Jesu Einzug in Jerusalem. Praxis

Digitized by Google

der Erziehungsschule. Jahrgang VII, Heft 4. — 32. Koch: Die Sadduzäerfrage. Matth. 22, 23—33. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, Nr. 52. — 33. N. N.: Jesus in Bethanien. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 26. — 34. Tischendorf: Die Tempelreinigung. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 4. — 35. Staude, Dr.: Die Apostelgeschichte. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 3. Auflage. 4 M. — 36. Thrändorf, Dr.: Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 4 M. — 37. Derselbe: Der Apostel Paulus. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 14. 15. — 38. Jochen: Die Ausgießung des heiligen Geistes. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, Nr. 38. 39. — 39. Derselbe: Petri Pfingstpredigt. Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 19. — 40. P. Staude: Präparationen für den ersten Religionsunterricht in darstellender Form 1. Heft: Das 1 Schuljahr. 2. Heft: Das 2. Schuljahr. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 41. Just, Dr., Der abschließende Katechismusunterricht. Altenburg, Pierer. Heft I u. II. 2 M. — 42. Seyfert: Die christliche Heilsordnung als Bekenntnis. Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 48. — 43. Derselbe: Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 22. — 44. Derselbe: Meinen Jesum laß ich nicht. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 10.

c) **Geschichte**: 1. Stande, Dr. u. Göpfert, Dr.: Präparationen zur deutschen Geschichte. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1. Thüringer Sagen und Nibelungensage. 3,20 M. II. Von Armin bis zu Otto dem Großen. 2,40 M. III. Von Heinrich IV. bis zu Rudolf von Habsburg. 2,40 M. IV. Luther und der dreißigjährige Krieg. 2,40 M. — 2. Herrmann und Krell: Die Zeit der alten Deutschen bis zur Reformation. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 4 M. — 3. Fritzsche: Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Altenburg, Pierer. 1. Teil: Von Armin bis zum Augsburger Religionsfrieden. 3,25 M. II. Teil: Vom 30jährigen Kriege bis zur Gegenwart. 4 M. — 4. Kornrumpf: Methodisches Handbuch für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. Leipzig, Brandstetter. I. Teil: Von der Urzeit bis zum Zeitalter der Entdeckungen und Erfindungen. 3,60 M. II. Teil. Das Zeitalter der Reformation bis zum Jahrhundert des dreißigjährigen Krieges. 3,40 M. III. Teil: Vom Zeitalter Friedrichs des Großen bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Reiches. 3,40 M. — 5. Falcke: Beiträge zum Geschichtsunterricht. Leipzig, Fr. Richter. 1. Heft: Roßbach, Dr., Bilder aus den Befreiungskriegen. 1 M. 2. Heft: Freimund, Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs. 0,80 M. 3. Heft: Roßbach, Dr., Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen. 1,20 M. — 6. Wohlrabe, Dr.: Präparationen aus der Reformationszeit und der Geschichte des 30jährigen Krieges. Gotha, Thienemann. 1,80 M. — 7. Th. Franke: Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. Leipzig, Ernst Wunderlich. 1. Teil. Vorzeit und Mittelalter 2,80 M. II. Teil. Neuzeit 4,80 M. — 8. Reinerth: Jung Siegfried. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. III, Nr. 11. — 9. Höber: Siegfrieds Tod. „Aus dem päd. Universitäts-Seminar". Heft I, S. 71 ff. — 10. Kuhn: Unterrichtsskizzen zu Gudrun. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 25. — 11. Honke: Die alten Deutschen. Deutsche Blätter. Jahrgang 1886. — 12. Fritzsche: Die Kämpfe der Germanen mit den Römern. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang IV, Heft 1. — 13. Reinerth: Bonifatius. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang III, Nr. 12a und 12b. — 14. Wagner: Bonifatius. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, Nr. 32. — 15. Rheinländer: Karl der Große und die Sachsen. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1888, Nr. 40, 41. — 16. Foltz: Die Kreuzzüge. „Die Mädchenschule" von Heisel und Dörr. Jahrgang IV. — 17. Kornrumpf: Heinrich I. Deutsche Schulpraxis Jahrgang 1890, Nr. 35. 36. — 18. Roßbach, Dr.: Heinrich I. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, Nr. 41. — 19. Fuchs: Die Geschichte von Rudolf von Habsburg. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1892, S. 337 u. ff. 20. Tischendorf: Das Entdeckungszeitalter. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 24. — 21. Derselbe: Das Zeitalter der Reformation. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, Nr. 48. 49. — 22. Fritzsche: Präparationen zur Geschichte des großen Kurfürsten. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1897, Nr. 11—18 und Pädagog. Magazin 1897, 94. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 23. Böttcher: Peter der Große. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1888, Nr. 25. — 24. Just, Dr.: Die Geschichte Friedrichs des Großen. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang II, Heft 5. Jahrgang III, Heft 1. 2. — 25. Schilling: Friedrich der Große. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 24 u. 25. — 26. Tischendorf: Die französische Revolution. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, Nr. 2. — 27. Derselbe: Die Republik Frankreich. Pr. d. Erz. VIII. — 28. R. N.: Die Erhebung des Deutschen Volkes 1813. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 13, 14.

II. Kunstunterricht.

a) **Allgemeines**: Lichtwark: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Hamburg, Lütke u. Wulff.

b) **Zeichnen**: 1. Menad: Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Neuwied, Heuser. I. Teil: Das Elementarzeichnen. 5 M. II. Teil: Das geometrische Ornament. 5 M. III. Teil: Das Pflanzenornament. 6,50 M. — 2. Honke: Der Zeichenunterricht in der Unterstufe in 10 Präparationen. 1. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne. — 3. Derselbe: Die unterrichtliche Behandlung der Rosetten. Ev. Schulblatt, Jahrgang 1886, S. 27. — 4. Derselbe: Behandlung des Eichblattes. Ev. Schulblatt. Jahrgang 1886, S. 236. — 5. Göpfart: Das Eichblatt. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1894, Nr. 15. — 6. Göhle, Präparationen für den Zeichenunterricht. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 27.

c) **Gesang**: 1. Löwe: Der Gesangunterricht des ersten Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VII, Heft 1. — Derselbe: Die Stellung des Gesangunterrichts. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 26.

III. Sprachunterricht.

1. Eberhardt: Die Poesie in der Volksschule. Langensalza, Beyer & Söhne. 3 Bde. 6,40 M. — 2. Lomberg: Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. 1. Bd.: Ludwig Uhland. 2. Bd.: Goethe und Schiller.

Digitized by Google

Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 3. Wohlrabe, Dr.: Siegfrieds Schwert. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1881, S. 11 u. ff. — 4. Becker: „Großes Geheimnis". Weimar. Kirchen- u. Schulblatt. Jahrgang 1882, S. 10 u. ff. — 5. Fritzsche: Das Thal der Mosel. Eine Sprachlektion für das 4. Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang 3, Heft 1. — 6. Foltz: Behandlung deutscher Gedichte auf der Mittelstufe. „Die Mädchenschule" von Hessel und Dörr. Jahrgang II. — 7. Seyfert: Entwurf zur Besprechung eines Gedichts. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, Nr. 47. — 8. Becker: Schwäbische Kunde. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1888. S. 256 u. ff. — 9. Dams: Der Lotse. Ev. Schulblatt. Band 33, S. 60—74. — 10. Eberbach: Der Lotse. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr 13. — 11. Voz: Die Kreuzschau. Ev. Schulblatt. Band 30. — 12. Just, Dr.: Das brave Mütterchen. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang II, Nr. 8. — 13. Schubert: Das taube Mütterlein. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1894, Nr. 19. — 14. Ackermann: Klopstocks Frühlingsfeier und Uhlands Frühlingslieder. Deutsche Blätter. Jahrgang 1882. — 15. Wagner: Frühlingsglaube. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, Nr. 25. — 16. Staude, Dr.: Der Tod des Tiberius. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang I. — 17. Winzer: Der Löwenritt. Deutsche Blätter 1888, Nr. 44. — 18. Just, Dr.: Die Auswanderer. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VI. Heft 3. — 19. Hermann: Die Auswanderer. Ev. Schulblatt. Jahrgang 1894, Nr. 2. — 20. Winzer: Hurra, Germania! Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1888, S. 256 u. ff. — 21. Rudolph: Die Einkehr. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1889, Nr. 27. — 22. Uhlmann: Das Gewitter. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1884, Nr. 42. — 23. Zwiehausen: Aus dem schlesischen Gebirge. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 32. — 24. Schubert: Ein geistlich Abendlied. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1893, Nr. 20. — 25. Foltz: Der blinde König. Ev. Schulblatt. Jahrgang 1895. Heft 12. — 26. Gustav Rudolph: Der Deutschunterricht in ausgeführten Lehrproben. Leipzig, Ernst Wunderlich. I. u. II. Teil je 2 M. — 27. Hache u. Prüll: Der gesamte Sprachunterricht. Dresden, Alwin Huhle. Drei Teile. — 28. R. Böhme: Der Stilunterricht im 1.—8. Schuljahre. Deutsche Schulpraxis 1893, Nr. 12. — 29. Seyfert, Morgenwanderung. Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 26. — 30. Derselbe: Die Ellipse (Satzform!) Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 12. — 31. Ohnichen: Sprichwörter und Redensarten als onomatisches Unterrichtsmaterial. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 32.

IV. Geographie.

a) Physische: 1. Tischendorf: Präparationen für den geographischen Unterricht. Leipzig, Wunderlich. I. Teil: Das Königreich Sachsen. 1,70 M. II. u. III. Teil: Das deutsche Vaterland. 3,20 M. IV. Teil, Europa. 2 M. — 2. Fritzsche: Landeskunde von Thüringen. Altenburg. — 3. Peter u. Piltz: Die Heimatskunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgegend. Lehrproben von Frick und Meyer, Heft 6. — 4. Krauß: Unser Schulspaziergang. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, Nr. 1. 2. — 5. Kuhn: Der Thüringerwald. Deutsche Blätter 1891, Nr. 12 u. 13. — 6. Seyfert: Die Elbe in Böhmen. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1892, Nr. 27. — 7. Just, Dr.: „Das neue deutsche Reich". Fürs 8. Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang I, Heft 2. — 8. Tischendorf: Tirol. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang V. Heft 1. 9. Göpfert, Dr.: „Die Flüsse der Schweiz". Pädagogische Studien. Jahrgang 1882, Heft 4. — 10. Stande: Rhein u. Donau. Praxis der Erziehungsschule VIII. IX. — 11. Tischendorf, Jul.: Die Republik Frankreich. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VIII, Heft 3. — 12. Seyfert: Die Balkanhalbinsel. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1892, Nr. 1—4. — 13. Behrens: Europa. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 46.

b) Mathematische: 1. Döhler: Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Leipzig, Haade. 2,80 M. — 2. Prüll: Die Himmelsgegenden. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang II, Heft 1. — 3. Pickel: Ortsbestimmungen auf der Erde nach geographischer Länge und Breite. Päd. Studien. 1884. Heft 3. — 4. Henschel: Skizzen zur Behandlung der mathematischen und astronomischen Geographie. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1881, Nr. 27—29. — 5. Martin: Mond- und Sonnenfinternis. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, Nr. 47, 48. — 6. Behrens: Die Erde als Weltkörper. Deutsche Schulpraxis 1897, Nr. 5.

V. Naturkundliche Fächer.

a) Naturgeschichte: 1. Junge: Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Leipzig, Lipsius & Tischer. 3,60 M. — 2. Derselbe: Die Kulturwesen der deutschen Heimat. Leipzig, Lipsius & Tischer. — 3. Kießling, Dr. und Pfalz: Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Kursus 1 bis 6 in 2 Bänden à 4,50 M. Braunschweig, Bruhn. — 4. Twiehausen: Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Leipzig, Wunderlich. 5 Teile, à 2,80 M. — 5. Seyfert: Menschenkunde und Gesundheitslehre. 32 Lektionen. Leipzig, Wunderlich. 2 M. — 6. Derselbe: Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Leipzig, Wunderlich. 2,80 M. — 7. Derselbe: Arbeitskunde. Leipzig, Wunderlich. 2,40 M. — 8. Fuß: Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. Nürnberg, Korn. 3,50 M. 9. Junge: Das Eichhörnchen. Päd. Studien, Jahrgang 1883, Heft 1. — 10. Klinkhardt: Die Pelztiere. Praxis der Erziehungsschule Jahrgang III, Heft 3. — 11. Derselbe: Die winterliche Vogelwelt. Praxis der Erz., 1896, V. — 12. Rüter: Der Maulwurf. Ev. Schulblatt. Jahrg. 1883, S. 29—36. — 13. Just, Dr.: Hähnchen und Hühnchen. Aus der Naturgeschichte des 1. Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. I, Heft 2. — 14. Junge: Der Buntspecht. Deutsche Blätter. Jahrg. 1889, Nr. 31. — 15. Winzer: Die Singvögel. Päd. Studien. Jahrgang 1882, Heft 2. — 16. Wohlrabe, Dr.: Der Löwenzahn als Vertreter der Kompositen. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1882, S. 47 u. ff. — 17. Winzer: Hainbuche, Birke und Spitzahorn. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrgang 1882, S. 173 u. ff. — 18. Friedrich: Die Kartoffel. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang III, S. 97. — 19. Junge: Die Roßkastanie. Deutsche Blätter. Jahrgang 1883. — 20. Conrad: Präparationen über die Getreidearten. Jahrbuch des Vereins

Digitized by Google

für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 1885. — 21. Berneburg: Der Stempilz u. s. w. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 17. — 22. Conrad: Unterrichtsproben für den darstellenden Unterricht in der Naturkunde (Obaum u. s. w.) Bündener Seminarblätter. Jahrgang VIII. 23. — Koch: Das Schulaquarium. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1891, Nr. 44. 45. — 24. Klinkhardt, Die Schreibmaterialien. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VII, Heft 6. — 25. Derselbe: Die Schreibmaterialien. Praxis der Erziehungsschule VIII, IX. — 26. Twiehausen: Die Kennzeichen des Salzes. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1887, Nr. 13. — 27. N. N.: Was die Steinkohle aus der Geschichte der Erde erzählt. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1894, Nr. 41. — 28. Hemprich, Die Spiritusbereitung. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang VIII. — 29. Derselbe: Die Herstellung des Zuckers aus der Zuckerrübe. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang XI. — 30. Seyfert: Schnee und Eis. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 6. — 31. Derselbe: In der Papierfabrik. Deutsche Schulpraxis 1897.

b) **Naturlehre**: 1. Conrad: Präparationen für den Physikunterricht. 1. Teil: Mechanik und Akustik. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 3 M. — 2. Scheller: Das Pendel. Deutsche Blätter. Jahrgang 1883. — 3. Jünger: Verdampfen und Verdunsten. Deutsche Schulpraxis. Jahrgang 1890, Nr. 16. 17.

VI. Mathematik.

1. Hartmann, Dr.: Der Rechenunterricht in der Volksschule. Hildburghausen, Kesselring. 4 M. — 2. Pickel: Die Geometrie in der Volksschule. Dresden, Bleyl & Kämmerer. Ausgabe I. 7. Aufl. 1,25 M. — 3. Teupser: Das Rechnen im 2. Schuljahre. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrgang 21 u. 23. — 4. Lomberg: „Das Kilometer". Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang V, Heft 1. — 5. Conrad: Präparationen zur Geometrie. Ähnlichkeits- und Kongruenzsätze. Erziehungsschule von Barth. Jahrgang III, Nr. 5. 6. — 6. Wigge u. Martin: Raumlehre nach Formengemeinschaften. Heft I, Wohnort. Heft II, Feld und Wald. Dessau, Österwitz, 1896. — 7. Zeißig: Präparationen für Formenkunde (Raumlehre, Geometrie) als Fach an Volksschulen. I. Teil: Betrachtung, Darstellung und Berechnung der geradflächigen Körperformen und geradlinigen Flächen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 8. Zeißig: Die Walzenform. Praxis der Erziehungsschule. Jahrgang XI. — 9. Rechenlektüre f. III. Schuljahr. Praxis der Erz., 1896. V.

Marienthal-Zwickau. R. Seyfert.

Musterschulen

s. Übungsschulen

Mut

s. Tapferkeit

Mutacismus

Als Mutacismus bezeichnet man eine auf psychischen Krankheitssymptomen beruhende Stummheit (bei intaktem Sprachapparat). Das psychische Krankheitssymptom, welches den Mutacismus veranlaßt, ist entweder a) eine allgemeine motorische Hemmung oder b) eine schwere allgemeine Denkhemmung, wie sie namentlich die Angst begleitet, oder c) eine Wahnvorstellung, oder d) eine Halluzination.

Eine allgemeine motorische Hemmung findet man z. B. bei der Melancholia attonita (siehe unter Melancholie), eine schwere allgemeine Denkhemmung bei der Stupidität und Melancholie. Die Wahnvorstellungen, welche im Kindesalter Mutacismus bedingen, sind meist verfolgenden Inhaltes. Vor kurzem habe ich auch einen 10jährigen, erblich schwerbelasteten, leicht schwachsinnigen, anämischen Knaben beobachtet, welcher fast $^1/_2$ Jahr einen fast vollständigen Mutacismus durchführte. Nur mit seinen Kameraden sprach er oft leise und heimlich. Ein Motiv für den Mutacismus war nicht festzustellen. Er gab ihn später plötzlich auf und spricht jetzt in normaler Weise. Derselbe Knabe versuchte namentlich früher immer wieder mit Streichhölzchen den Kohlenkasten in Brand zu setzen. Auch fiel auf, daß er oft plötzlich ganz zusammenhangslose Einfälle äußerte. Solche motivlose Vorstellungen werden auch als impulsive Vorstellungen bezeichnet. Bei dem oben erwähnten Knaben handelt es sich um einen impulsiven Mutacismus. — Sehr selten führen Halluzinationen (drohende, verbietende Stimmen) bei Kindern zu Mutacismus. — Natürlich liegt für den Erzieher die Verwechselung mit der Verstocktheit eines gesunden Kindes sehr nahe, doch sollte schon die Hartnäckigkeit des Symptomes auf den krankhaften Ursprung aufmerksam machen. Bei öfter auftretendem oder länger anhaltendem Mutacismus ist in jedem Fall die Untersuchung durch einen sachverständigen Arzt geboten.

Litteratur: Ziehen, Psychiatrie, Berlin 1894; S. 89, 143, 150, 160.

Jena. Ziehen.

Mutlosigkeit

Plato nennt den Mut die manneswürdigste Tugend und den besten Helfer im Kampfe der Vernunft gegen die Begierden. Damit ist in

Digitized by Google

bündiger Weise die Bedeutung des Mutes für den Aufbau und die Erhaltung der geistig-sittlichen Persönlichkeit dargethan, zugleich aber auch mittelbar das Verhängnisvolle der Mutlosigkeit gekennzeichnet. Während man den Mut mit Jean Paul als den „Flammenflügel des Lebens" preisen muß, ist die Mutlosigkeit als der Vampyr zu betrachten, der des Lebens beste Kräfte verzehrt und die Entwickelung des Menschen zu einer charaktervollen Persönlichkeit unmöglich macht. Merkmale der Mutlosigkeit sind: Mangel an Festigkeit, Beherztheit und Schnellkraft, Scheu vor Hindernissen und Gefahren, Bänglichkeit, Ängstlichkeit, Furchtsamkeit, äußerst geringe Achtung vor der eigenen und Überschätzung fremder Kraft, vielgeschäftige Bedenklichkeit und würdelose Unentschlossenheit. Mutlosigkeit ist demnach vor allem ein Fehler des Willens; mit beeinflussend sind Mängel des Verstandes, des Gemütes und der Phantasie. Zuweilen weicht der Mutlose der Gefahr aus, weil er überhaupt nicht wollen gelernt hat; oft schiebt sich bei ihm zwischen Vorsatz und Ausführung beängstigend und beengend der Gedanke an die von der leicht entzündbaren Phantasie ungeheuerlich gesteigerten Schwierigkeiten ein; oft ist die Urteilsfähigkeit derart geschwächt, daß die richtige Abschätzung des Verhältnisses der eigenen Leistungsfähigkeit zu dem zu besiegenden Widerstande zu ungunsten der eigenen Kraft vollzogen wird; oft wirken alle diese Momente zugleich. Daraus erklären sich die Beziehungen der Mutlosigkeit zu Mißmut, Unmut, Kleinmut, Furchtsamkeit, Feigheit und Unentschlossenheit. Bemerkenswert ist der Satz: Nervenschwäche entmutigt, Mutlosigkeit entnervt. Außer körperlicher Schwäche und Untüchtigkeit kommen als Ursachen Urteilsschwäche, Willensschwäche, überreizte Phantasiethätigkeit und einseitiger Einfluß des Gefühls auf die Begehrungen und Strebungen in Frage. In wie hohem Grade unsere von des „Gedankens Blässe" angekränkelte, wortreiche und begeisterungsarme Erziehung in Haus und Schule an der Entstehung und Befestigung der physischen und moralischen Mutlosigkeit beteiligt ist, läßt sich hier nur andeutungsweise berühren. Unser schwächliches Zeitalter braucht mutvolle, rüstige, entschlossene Männer und tapfere Frauen, und was empfängt es aus den privaten und öffentlichen Erziehungsanstalten? Großköpfige Vielwisser und herzarme Feiglinge. Für die methodische Entwickelung der Willensstärke haben unsere Erziehungspläne keinen Raum und unsere Erziehungs- und Lehranstalten keine Zeit. — Zur pathologischen Erscheinung wird die Mutlosigkeit, wenn sie in Verbindung mit psychischer Hyperalgie auftritt und wenn sich die Abstumpfung des natürlichen Selbstgefühls bis zum Kleinheitswahne, zum Wahne des Verfolgtwerdens und zur vollendeten Athymie, dem gänzlichen Mangel an Begehrlichkeit, gesteigert hat. Dergleichen Zustände beobachtet man bei geistiger Indolenz, bei psychopathischer Minderwertigkeit, Hypochondrie u. dergl. — Zur Beseitigung der Mutlosigkeit genügen, wenn der Zustand ein vorübergehender ist, Erweckung des Ehrgeizes (Selbstgefühls), körperliche Übung und kräftige Ernährung. In schwierigen Fällen müssen alle Grundsätze der geistig-sittlichen und der körperlichen Zucht zur Anwendung kommen und jene Eintracht von Geist, Gemüt, Willen und Körper herbeiführen, die Herbart mit dem Namen Charakterstärke der Sittlichkeit bezeichnet. Alles, was Entnervung, Verweichlichung und Ängstlichkeit im Gefolge hat, muß vermieden, alles, was die Rüstigkeit des Körpers und Geistes fördern, den Willen anspornen und das Gemüt mit Begeisterung und idealem Schwunge erfüllen kann, muß gepflegt werden. Durch tägliche Übung im Überwinden kleiner Hindernisse wachsen Selbstvertrauen und Einsicht, zugleich aber auch die Lust an entschlossenem Thun, die Begeisterung für Bethätigung der eigenen Kraft, und schließlich bekämpft der Mutlose durch kraftvolle Selbstnötigung alle Anwandlungen der Schwäche, bis für ihn Wille und Einsicht that- und geschickbestimmende Mächte werden.

Leipzig. Gustav Siegert.

Mutwille

Nach Grimms Forschungen heißt mutwillig ursprünglich so viel wie freiwillig, aus eigenem Antriebe; später erlangte es die Bedeutung: nach eigenem Belieben, voll leichtfertiger Bosheit, frevelhaften Eigensinnes oder Übermutes, und gegenwärtig gilt es so viel wie ausgelassen, zu bedacht loser Scherzerei geneigt, fröhlich-keck, munter und ungebunden. Durch die Lust zu möglichst vielseitiger Willensbethätigung kennzeichnet sich der Mutwille als das Gegenteil von Mutlosigkeit und Willenlosigkeit. Dem Mutwilligen wohnt weder böse Absicht, noch Gefühllosigkeit und Neigung zu Lümmelei inne, doch findet man genugsam Ausge-

Digitized by Google

lassenheit, die einer beabsichtigten Roheit zum Verwechseln ähnlich ist. Ebenso sind die Beziehungen des Mutwillens zur Schamlosigkeit äußerst schwache, und doch können mutwillige Worte, Gebärden, Stellungen u. s. w. leicht das Gepräge der Unverschämtheit gewinnen. Gewiß ist außerdem, daß der Mutwille wohl der Sitte und der äußerlichen Wohlanständigkeit wohl gern ein Schnippchen schlägt, aber irgendwelche Verletzung der Sittlichkeit nicht beabsichtigt; trotzdem wird er als unbändiger Übermut und krankhafte Lust am Beleidigen vernunftbegabter und vernunftloser Lebewesen zur Vorstufe und Vorschule der Rücksichtslosigkeit, Boshaftigkeit und Frevelhaftigkeit und kommt als ungezügelte Neigung zu tollem Lustigsein (kein Mutwillen ohne Leichtsinn!), als Menschen- und Tierquälerei, perverse psychische Lust, Gemütshärte jenem furchtbaren psychischen Gebrechen nahe, das unter dem Namen „Moral insanity“ bekannt ist. Mutwillen entsteht häufig, besonders in den Flegeljahren des Knaben- und des Jünglingsalters, auf dem Grunde überschüssiger Kraft; außerdem kommen Verführung, Leichtsinn, die Sucht, Aufsehen zu erregen, Menschenverachtung, Gefühllosigkeit, Bosheit, Rachsucht, Schadenfreude, krankhafte Lust am Zerstören, mangelhafte Erziehung als ursächliche Momente in Betracht. Vorzugsweise neigen kräftige Knaben und Jünglinge, die ihren Nacken nicht unter das Joch der gesellschaftlichen Pflichten beugen wollen oder es, nachdem sie es jahrelang widerstrebend getragen haben, mit keckem Trotz von sich schleudern, zu mutwilligem Thun; Mädchen beugen sich leichter unter das Scepter der Sitte, und nur selten wagt eine Virago ihrem Mutwillen die Zügel schießen zu lassen. Häufig sehen wir Sanguiniker und Choleriker auf den Pfaden übermütiger Laune. Je mehr Autorität und Liebe im Gesellschaftsleben ihren bändigenden Einfluß verlieren, um so stärker tritt die Neigung dazu hervor; deshalb giebt es mehr mutwillige Kinder und Erwachsene in Großstädten und volkreichen Industriebezirken, als anderswo. Die erzieherische Beeinflussung des mutwilligen Kindes muß stets im Auge behalten, daß der Hauptmangel bei diesem Fehler, wie schon das Wort sagt, weniger im Denken, als im Fühlen und vor allem im Wollen liegt. Auf die Umänderung des Willens, des „Raditalen im Menschen“ (Schopenhauer), müssen darum alle Erziehungsmaßnahmen berechnet sein. Da das mutwillige Kind von Begehrungen und Strebungen beherrscht wird, die besonders den Idealen des Wohlwollens und der Billigkeit widersprechen, so darf nichts unversucht gelassen werden, den Zögling durch Vorbild und Gewöhnung zur Beherrschung seiner Triebe und Begierden anzuleiten und sein Wollen im Dienste des sittlichen Ideals zu stärken. Je nachdrücklicher man zugleich durch Veredelung der Gesinnung die Einsicht in das Sitten- und Sittlichkeitswidrige des Mutwillens begründet und befestigt und je lebhafter man sich um die Steigerung des Mitgefühles und des Rechtsgefühles bemüht, desto früher wird die Zucht des Willens von Erfolg begleitet sein. Unbedingt notwendig erscheint uns bei alledem die ein- und umsichtige Regelung des Umganges, die Erweckung des Ehrtriebes und der Neigung zu edler Geselligkeit, die von der Sonne der Heiterkeit bestrahlt wird und Fröhlichkeit fördert, ohne der Roheit Opfer zu bringen.

Leipzig. Gustav Siegert.

Myopie

s. Kurzsichtigkeit

Die als

Anhang

zu diesem Bande in Aussicht gestellten Artikel

Kunstakademie und **Kunstgewerbeschule**

konnten leider vom Herrn Verfasser infolge Erkrankung vor Schluß der Redaktion nicht mehr fertig gestellt werden. Sie folgen deshalb als Anhang zum nächsten Bande. D. Red.

Berichtigungen.

S. 149, Spalte 2, letzte Zeile lies: Nöte statt Höfe.
S. 448, „ 1, Zeile 22 von oben lies: Gera 1878 statt Jena 1878.

Digitized by Google

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Digitized by Google

Verlag von **Hermann Beyer & Söhne** in Langensalza.

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Joh. Amos Comenius.

I. Große Unterrichtslehre.

Übersetzt mit Anmerkungen und einer Lebensbeschreibung des Übersetzers von

Professor Dr. Ch. Lion,

3. Auflage.

I. Johann Amos Comenius' Leben. XCIV Seiten. — II. Große Unterrichtslehre. — III. Inhalt der großen Unterrichtslehre. — IV. Joh. Amos Comenii Orbis sensualium pictus. 1891. 298 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

II. Schola Ludus d. i. Die Schule als Spiel.

Ins Deutsche übertragen von

Oberlehrer Wilhelm Böttcher, Hagen i. W.

1888. XVI und 373 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Miltons

Pädagogische Schriften und Äußerungen.

Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von

Professor Dr. Jürgen Bona Meyer, Bonn.

Einleitung. — I. Über Erziehung. — II. Über den Bildungswert unbeschränkten Lesens. — III. Über sittliche Bildung. — IV. Über die Bildung der Geistlichen. — V. Universitäts-Reden, gehalten zu Cambridge. — VI. Aus dem Briefwechsel. — Anmerkungen. 1890. 64 Seiten.

Preis 75 Pf., eleg. geb. 1 M 50 Pf.

A. H. Franckes

Pädagogische Schriften.

Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen herausgegeben von

Dr. G. Kramer,

weiland Direktor der Franckeschen Stiftungen.

Zweite, durchgesehene und vervollständigte Ausgabe.

I. A. H. Francke und seine Stiftungen in Halle. LXXXV Seiten. — II. Von der Erziehung der Jugend. — III. Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. — IV. Anhang. — V. Philanthropia Dei. — VI. Ordnung und Lehrart, wie selbige in denen zum Waisenhause gehörigen Schulen eingerichtet ist. — VII. Anhang. — VIII. Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucham an Halle eingerichtet ist. — IX. Verbesserte Methode des Pädagogii zu Glaucham vor Halle — X. Idea Studiosi Theologiae. — XI. Anhang. 1885. 456 Seiten. Preis 4 M, eleg. geb 5 M.

J. H. Pestalozzis

Ausgewählte Schriften.

Mit Pestalozzis Biographie

herausgegeben von

Friedrich Mann.

5. Auflage.

1. Band. I. Pestalozzis Leben und Wirken. CXXXXI Seiten. II. Lienhard und Gertrud, I. u. II. Teil. 1897. 376 Seiten. Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.

2. Band. Lienhard und Gertrud, III. u. IV. Teil. 1891. 428 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

3. Band. I. Abendstunde eines Einsiedlers. — II. Aus dem Schweizerblatt. — III. Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. — IV. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. — V. Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend. — VI. Über die Idee der Elementarbildung. 1895. 548 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

4. Band. I. Pestalozzis Leben an sein Haus. — II. Pestalozzis Schwanengesang. — Alphabetisches Namen- und Sachregister. 1894. 385 S. Preis 2 M, eleg. geb. 3 M.

J. G. Fichtes

Reden an die deutsche Nation.

Mit Fichtes Biographie, sowie mit erläuternden Anmerkungen versehen von

Professor Dr. Theodor Vogt, Wien.

2. Auflage.

1896. 278 Seiten. Preis 2 M 50 Pf., eleg. geb. 3 M 50 Pf.

Dr. Martin Luthers

Pädagogische Schriften und Äußerungen.

Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt von

Dr. H. Keferstein,

Zusammenfassende Charakteristik von Luthers pädagogischem Wirken und Denken. XCII Seiten. — Martin Luther als deutscher Klassiker. — Aus den Tischreden. — Aus der Hauspostille. — Aus der Kirchenpostille. — Aus Luthers „Vermischten Predigten." — Aus Luthers „Katechetische deutsche Schriften." I. — Aus Luthers „Reformations-historische deutsche Schriften." — Einige poetische Stücke aus Luthers Schriften. 1888. 293 Seiten. Preis 3 M, eleg geb. 4 M.

Michel de Montaigne.

Auswahl pädagogischer Stücke aus Montaignes Essays.

Übersetzt von

Direktor Ernst Schmid, Potsdam.

Zweite Auflage.

1894. 72 Seiten. Preis 50 Pf., eleg. geb. 1 M 10 Pf.

John Lockes

Gedanken über Erziehung.

Eingeleitet, übersetzt und erläutert von

Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk, Karlsruhe.

2. Auflage.

John Lockes Leben und pädagogische Bedeutung. — Gedanken über Erziehung. — Sachregister. 1897. VIII u. 310 S.

Preis 2 M 50 Pf., eleg. geb 3 M 50 Pf.

J. J. Rousseaus

Emil oder Über die Erziehung.

Übersetzt, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von

Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk, Karlsruhe.

Mit Rousseaus Biographie von

Professor Dr. Theodor Vogt, Wien.

3. Auflage.

1. Band: I. J. J. Rousseaus Leben. CXXII Seiten. — II. Emil oder über die Erziehung. I.—3. Buch. 1893. 269 Seiten.

Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

2. Band: I. Emil. 4.—5. Buch. II. Anhänge (1. Emil und Sophie oder die Einsamen. 2. Drei Briefe aus dem fünften Teil der „Nouvelle Heloise". 3. Rousseaus erster Erziehungsplan.) — III. Alphabetisches Verzeichnis. 1894. 405 Seiten.

Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Joh. Friedr. Herbarts

Pädagogische Schriften.

Mit Herbarts Biographie herausgegeben von

Dr. Fr. Bartholomäi.

Neu bearbeitet und mit erläut. Anmerkungen versehen von Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk, Karlsruhe.

6. Auflage.

1. Band: Joh. Friedr. Herbarts Leben. — I. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. — II. Umriß pädag. Vorlesungen. Erste Vorlesungen über Pädagogik. 1802. 1835. 1841. 1896. 446 Seiten.

Preis 2 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M.

2. Band: I. Briefe und Berichte aus Herbarts Erziehverein. — II. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. — III. Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. — IV. Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. — V. Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. — VI. Vorrede zu dem Aufsatze von C. G. Dissen: Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen. — VII. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. — VIII. Bemerkungen über einen pädag. Aufsatz. — IX. Über das Verhältnis der Schule zum Leben. — X. Pädagog. Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung ꝛc. — XI. Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. — XII. Begriffen der Erziehungslehre von J. H. Th. Schwarz. — XIII. Aphorismen zur Pädagogik. — XIV. Alphabetisches Sach- und Wortverzeichnis. 1896. 466 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Die Werke und Bände der Bibliothek pädagogischer Klassiker werden auch einzeln abgegeben und es tritt bei Entnahme eines Bandes keinerlei Verpflichtung zur Entnahme weiterer Bände ein.

——— Das Unternehmen wird fortgesetzt. ——— [Fortsetzung auf S. 4.]

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Digitized by Google

Verlag von **Hermann Beyer & Söhne** in Langensalza.

Fortsetzung von S. 3.

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Friedrich des Grossen
Pädagogische Schriften und Äußerungen.

Mit einer Abhandlung über Friedrichs des Großen Schulregiment, nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten **Schul-Reglements, Reskripte und Erlasse** übersetzt und herausgegeben von

Professor Dr. Jürgen Bona Meyer, Bonn.

Vorwort. XVI. Seiten. — Friedrichs des Großen Schulregiment. — Friedrich's des Großen Schulreglements. — Friedrichs des Großen pädagogischer Schriften und Äußerungen: A. Pädagogische Schriften. B. Pädagogische Äußerungen aus anderen Schriften. C. Pädagogische Äußerungen aus den Briefen. 1885. 344 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Jean Paul Friedr. Richters
Levana.

Nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken und dem Leben des verunglückten Schulmeisterleins **Maria Wuz in Auenthal**

Mit Richters Biographie herausgegeben von

Direktor Dr. Karl Lange, Plauen i. V.

Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage.

Jean Paul Friedrich Richters Leben. C. Seiten. — Levana oder Erziehlehre. — Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wuz in Auenthal. 1892. 351 Seiten.

Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.

F. G. Dinters
ausgewählte
Pädagogische Schriften.

Mit Einleitungen und Anmerkungen herausgegeben von

Lehrer Friedrich Seidel, Weimar.

Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage.

1. Band. I. Vorbemerkungen. XVI. Seiten. — II. Dinters Leben von ihm selbst beschrieben. — III. Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik als Leitfaden beim Unterrichte künftiger Lehrer. 1887. 402 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.
2. Band. Kleine Reden an künftige Volksschullehrer. — Vier Reden an meine Zöglinge. 1889 470 Seiten.

Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.

A. H. Niemeyers
Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Mit Ergänzung des geschichtlich-litterarischen Teils und mit Niemeyers Biographie herausgegeben von

Professor Dr. Wilhelm Rein, Jena.

Zweite Auflage.

1. Band: August Hermann Niemeyer. — Erster Hauptabschnitt: Allgem. Grundsätze der Erziehungslehre oder Pädagogik. I.—8. Beilage. 1882. 387 Seiten. Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.
2. Band: Zweiter Hauptabschnitt: Unterrichtslehre oder Didaktik. 1884. 268 Seiten. Preis 2 M, eleg. geb. 3 M.
3. Band: Dritter Hauptabschnitt: Von der Organisation des Schulwesens. — Vierter Hauptabschnitt: Von der häuslichen Erziehung. Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Register. 1884. 452 Seiten.

Preis 2 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 25 Pf.

Schleiermachers
Pädagogische Schriften.

Mit einer Darstellung seines Lebens herausgegeben von

C. Platz.

Dritte Auflage.

(Unter der Presse.)

I. Lebens-Skizze und Würdigung Schleiermachers als Pädagog. LXIV Seiten. — II. Erziehungslehre. (Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen.) 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. (Nachschriften.) 2. Zur Pädagogik. 1813. (Manuskript Schleiermachers.) 3. Aphorismen zur Pädagogik. (Manuskript Schleiermachers.) 4. Auszüge aus den Vorlesungen im Wintersemester 1820/21. — III. Drei Predigten über christliche Kindererziehung. 628 S.

Preis 5 M, eleg. geb. 6 M 20 Pf.

Fénelon
und die Litteratur der weibl. Bildung in Frankreich

von Claude Fleury bis Frau Necker de Saussure.

Von

Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk, Karlsruhe.

Einleitung. — I. Buch: Claude Fleury. — II. Buch: Fénelons Leben und Schriften. — III. Buch: Fénelons Mädchenerziehung. — IV. Buch: Frau von Maintenon. — V. Buch: Crousaz Rollin, Saint-Pierre. — VI. Buch: Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre. — VII. Buch: Marie le Prince. Die Gräfin von Mirepoix. — Frau von Genlis. — Adele und Theodor. — Frau Campan. — VIII. Buch: Frau Guizot. — Die Gräfin von Rémusat. — Die Grundlagen des Erziehungsplanes der Frau von Rémusat. — Die Pädagogik d r Frau von Rémusat. — IX. Buch: Frau Necker de Saussure. — Die erzieherischen Grundsätze der Frau Necker. — Die weibliche Erziehung bei Frau Necker. 1886. 422 Seiten.

Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.

J. B. Basedows
Ausgewählte Schriften.

Mit Basedows Biographie, Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von

Dr. Hugo Göring.

Basedows Leben und Wirken. CXII Seiten. — Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. — Aus dem Elementarwerke. — Erste Beilage: Briefe Basedows und seiner Gehilfen. — Zweite Beilage: Dergleichen der Schriften Basedows. 1880. 519 S. Preis 5 M, eleg. geb. 6 M 20 Pf.

Isaak Iselins
Pädagogische Schriften

nebst seinem

pädagogischen Briefwechsel

mit Joh. Casp. Lavater und J. G. Schlosser.

Herausgegeben von

Dr. Hugo Göring.

Mit einer Einleitung von

Oberlehrer Dr. Edmund Meyer, Berlin.

Isaak Iselins Leben und Wirken. — Iselins pädagogische Schriften. — Iselins Briefwechsel mit Lavater, Ulysses v. Salis und J. G. Schlosser. 1883. 350 Seiten.

Preis 3 M, eleg. geb. 4 M.

Immanuel Kant,
Über Pädagogik.

Mit Kants Biographie herausgegeben von

Prof. Dr. Theodor Vogt, Wien.

Zweite Auflage.

I. Kants Leben. — II. Kants pädagogische Anschauung vom Standpunkte der Lehre von der transzendentalen Freiheit und des Apriorismus der Anschauungsformen und Kategorien. — III. Kants Schrift über Pädagogik. 1885. 127 Seiten.

Preis 1 M, eleg. geb. 1 M 75 Pf.

Dr. K. W. Magers
Deutsche Bürgerschule.

Mit Magers Biographie herausgegeben von

Schulrat K. Eberhardt, Eisenach.

Dr. K. W. Mager und die deutsche Bürgerschule. LII Seiten. — Die deutsche Bürgerschule. 1888. 164 Seiten.

Preis 1 M 80 Pf., eleg. geb. 2 M 80 Pf.

Dr. Wilhelm Harnischs
Handbuch für das Deutsche Volksschulwesen.

Mit Anmerkungen und Harnischs Biographie herausgegeben von

Dr. Friedrich Bartels.

Dr. Wilhelm Harnischs Leben. LXVI Seiten. — Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. 1893. 580 Seiten.

Preis 3 M 50 Pf., eleg. geb. 4 M 50 Pf.

Die Werke und Bände der Bibliothek pädagogischer Klassiker werden auch einzeln abgegeben und es tritt bei Entnahme eines Bandes keinerlei Verpflichtung zur Entnahme weiterer Bände ein.

Das Unternehmen wird fortgesetzt.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google